

MARIA DO CARMO PEREIRA VALE LEITE

**LIMITES E REALIDADES DO NOVO FUNDO DE FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDEB) NO MUNICÍPIO DE NAZAREZINHO – PARAÍBA
– BRASIL**

Orientadora: Ana Maria GondimValença

**Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

LISBOA

2011

MARIA DO CARMO PEREIRA VALE LEITE

**LIMITES E REALIDADES DO NOVO FUNDO DE FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDEB) NO MUNICÍPIO DE NAZAREZINHO – PARAÍBA
– BRASIL**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, do Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Gondim Valença
Co-Orientador: Professor Doutor António Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

**Lisboa
2011**

Dedico a Benício, Ítallo, Thalita e Talles, meus
eternos amores e alegria de vida.

Dedico, principalmente, ao meu primeiro neto Arthur, que já ocupa em minha vida um grande espaço e me traz enorme felicidade.

AGRADECIMENTOS

Neste momento final da dissertação, é comum se fazer um balanço de toda estrada que percorremos na busca de elucidar nossas dúvidas. Em meio a isso, vêm-nos as lembranças dos obstáculos que cruzaram esta estrada e que, por diversas vezes, ameaçaram o prosseguir de modo firme e cuidadoso. Mas também apareceram diversas pessoas, verdadeiros anjos, que, de modo todo singular e inusitado, foram marcantes e indispensáveis na nossa pesquisa, deixando claro que o amor, a compreensão e a amizade ainda triunfam com boniteza entre os seres humanos.

Agradecer a cada um de forma nominal, talvez seja impossível. Portanto, em especial, agradeço:

A Deus que sempre me acompanha em todas as minhas caminhadas, dando-me luz e sabedoria para alcançar os discernimentos necessários à realização dessa pesquisa, e sabedoria necessária à vivência humana.

Aos meus pais e aos meus irmãos pelo incentivo e confiança, sempre me estimulando a seguir com determinação e perseverança, acreditando, sobretudo, que eu iria terminar esta dissertação com sucesso, e que ainda souberam entender cada ausência nos momentos mais importantes do nosso convívio familiar.

Às minhas amigas irmãs Gerlúcia e Gerlane, pela amizade e companheirismo.

Ao meu genro Alan Jones pelo incentivo e ajuda técnica.

À professora Mestra Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, pelo companheirismo, amizade e revisão do trabalho, desde o momento em que ainda era apenas um projeto.

À Secretária da Educação do Município de Nazarezinho, Israilda Mendes Pedroza, pela ajuda na catalogação dos dados e documentos, acesso às informações e, principalmente, pela sinceridade nas informações necessárias e indispensáveis na clareza do nosso fenômeno que foi muito importante na elaboração do texto dissertativo.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino de Nazarezinho pela disponibilidade em dar as informações pedidas e, principalmente, pela paciência que tiveram no momento das entrevistas.

Ao padre Antonio Luiz do Nascimento pelo incentivo e apreço.

À professora Veralúcia Claudino, Diretora Presidente da Faculdade São Francisco, pelo apoio e encorajamento no momento em que quis desistir.

Ao meu marido Antonio Benício Leite pela compreensão e ajuda incondicional.

Aos meus filhos: Ítallo, Thalita e Talles pela atenção, força e compreensão nas minhas ausências nos momentos de lazer, aos quais não pude estar presente por causa dos incansáveis estudos deste trabalho.

Ao meu amigo Professor Mestre Hugo Filgueira, pela análise e ajuda técnica.

À minha orientadora Professora Doutora Ana Maria Gondim Valença, pelo apoio e compreensão e, sobretudo, pelas preciosas orientações.

A todos os colegas de turma, em especial a Sara, que juntas soubemos enfrentar os desafios e encontrar motivos para continuarmos até o fim do curso.

À Professora Mestre Débia Suênia pelas orientações e disponibilidade em ajudar de forma tão espontânea e incondicional.

**A educação é do tamanho da vida! Não há fim. Só
há travessia. E, se queremos descobrir a verdade**

da Educação, ela terá de ser descoberta no meio da travessia.

(RODRIGUES, 1992, P.39)

LEITE, Maria do Carmo Pereira Vale. **Limites e Realidades do Novo Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB)**. Dissertação de Mestrado: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Área de Ciências da Educação, Lisboa, 2011.

RESUMO

Esta investigação faz um registro de um estudo de caso realizado com o objetivo de avaliar quais as contribuições trazidas pelo Fundo de Manutenção e Valorização da Educação Básica (FUNDEB) ao ensino fundamental, no Município de Nazarezinho – Paraíba/Brasil, no período de 2007 a 2009. O estudo está fundamentado nos principais acontecimentos históricos da educação brasileira: o financiamento educacional, as políticas de investimento e monitoramento internacional, as políticas neoliberais, o governo de Fernando Henrique Cardoso, a organização e vigência das principais legislações educacionais do país. Os principais programas educacionais da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, origem e desenvolvimento do FUNDEB a nível nacional e local, também fundamentaram a pesquisa conceitos de qualidade, financiamento educacional e políticas educacionais. Como aporte teórico, buscou-se as principais referências brasileiras: Davies (2008), Pinto (2004), Arelaro (2005), Azevedo (2005) e (Saviani) (2008). Como metodologia foram utilizadas técnicas de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal de ensino. A amostra documental foi feita através de estudo dos relatórios, balanços, demonstrativos de receitas e despesas do FUNDEB, Atas do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB. Os resultados da pesquisa apontam que o novo fundo, no citado município, trouxe significativas melhorias em vários aspectos educacionais: formação docente, aquisição de equipamentos e infraestrutura das escolas. Porém, na questão da aplicação condigna dos recursos, ainda são necessários ajustes. Também percebemos que o índice de evasão e repetência continua muito alto. A pesquisa trouxe contribuições efetivas no que diz respeito às informações sobre os recursos do FUNDEB, inclusive abrindo debate para que o município pudesse discutir as formas de aplicação dos recursos conforme a lei na sociedade e no Conselho de Acompanhamento do FUNDEB.

PALAVRAS-CHAVES: Financiamento; Educação; Ensino Fundamental; (FUNDEB) Fundo de Financiamento da Educação Básica e Valorização do Magistério.

ABSTRACT

This research presents a register of a study of case that was accomplished to assess the contributions which have been brought for the Basic Education Valuation and Maintenance Fund (FUNDEB) for the basic educational level in Nazarezinho, a municipal district in Paraíba -Brazil, during 2007 to 2009. This study is based upon the essential historic facts of the Brazilian education: the funding educational, the investment policies and international monitoring, the laissez-faire policies, Fernando Henrique Cardoso government, organizing and legality of the main educational legislation of the country. The most important educational programs that have been performed during the management of the president Luiz Inácio Lula da Silva, origin and development of the FUNDEB considering the national and local levels, also support this work, quality concepts, educational funding and educational policies. In the theoretical line, we search the main Brazilian references, such as, Davies (2008), Pinto (2004), Arelaro (2005), Azevedo (2005) e Saviani (2008). Techniques of documental analysis and semi-structural interviews with teachers of the municipal system have been used as methodology. The documental sample has been achieved through study of reports, balance sheet, revenue and expenses account besides the record of the board education of the FUNDEB. The results of the research has been revealed that the new fund, in the reported district, have been brought relevant improvement in several educational aspects like teaching formation, acquisition of equipments and school infrastructure. However, referring to a decent application of the recourses, it is still necessary some adjustments. We also notice that the evasion and repetition rate keep up increasing. This research has been contributed sure enough concerning the information about the resources of the FUNDEB because it has been motivated the discussion about the application forms of the resources according to law in the society and in the board education of the FUNDEB.

KEY-WORDS: Funding; Education; Basic Teaching; Basic Education Valuation and Maintenance Fund (FUNDEB).

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTAS DE FIGURAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

INTRODUÇÃO.....	14
I CAPÍTULO – UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	21
2.1 Contexto Imperialista.....	22
2.2 Trajetória Brasileira Republicana	24
2.3 O Estado Novo de Getúlio Vargas	30
2.4 A Redemocratização Brasileira: um sonho de todos.....	32
2.5 Os Anos Ditatoriais pós 1964 e a Suspensão dos Direitos Sociais.....	34
2.6 A Legislação Educacional: reforma universitária e a LDBEN.....	35
II CAPÍTULO – MARCO EXPRESSIVO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA.....	40
3. 1 O Neoliberalismo e suas Principais Propostas no Contexto da Redemocratização...44	
3. 2 As Políticas Educacionais no Brasil e os Ajustes Neoliberais	48
3. 3 O Papel do Banco Mundial na Política de Reestruturação da Educação Brasileira 53	
3. 4 A Redemocratização Brasileira à Luz dos Investimentos do Banco Mundial	54
3. 5 As Diretrizes Políticas do Banco Mundial para a Educação Brasileira	55
III. CAPÍTULO – AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1994 a 2002).....	61
4.1 Um Olhar sobre os Planos Nacionais no Brasil.....	70

4.2 Novo Plano Nacional para a Educação Brasileira.....	73
IV CAPÍTULO – O GOVERNO LULA E A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: MUDANÇA OU CONTINUIDADE?.....	77
5.1 Os Programas Educacionais do Governo Lula	82
V CAPÍTULO – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO FUNDEB.....	85
6.1 Recursos Constitucionais – FUNDEF – FUNDEB (LIMITES E REALIDADES).....	90
6.2 Características do Fundo de Financiamento – FUNDEB.....	93
6.2.1 Determinação Constitucional.....	94
6.2.2 Programa de Governo.....	95
6.2.3 Mudança na Forma da Educação Básica.....	96
6.2.4 Disponibilidade de Valor Por Aluno.....	97
6.2.5 Garantia de um Conselho de Acompanhamento.....	101
VI CAPÍTULO – O MUNICÍPIO DE NAZAREZINHO: SUA HISTÓRIA – DIVERSIDADE E PARTICULARIDADES.....	105
7.1 Aspectos Geográficos – Localização.....	107
7.2 Relevo – Vegetação e Solo	108
7.3 Elementos Climáticos.....	109
7.4 Elementos Hidrográficos.....	109
7.5 Elementos Econômicos e Sociais.....	109
VII CAPÍTULO – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	111
8.1 Análise documental da Educação do Município de Nazarezinho	114
8.2 As Entrevistas com os Professores do Magistério em Nazarezinho	116
8.3 Análise das Respostas das Entrevistas com os Docentes do Município de Nazarezinho.....	120
8.4 Entrevistando a Secretária da Educação do Município de Nazarezinho	136
VIII CAPÍTULO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
ANEXO 1. ENTREVISTA DOS PROFESSORES.....	170
ANEXO 2. DEMOSTRATIVO DO FUNDEB 2009.....	187

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO VII. 1 – Mapa da Cidade de Nazarezinho.....	106
FOTO VII. 2 – Mapa da Paraíba.....	108
FOTO IX. 3 – Professores de Nazarezinho na Formação Continuada.....	108
FOTO IX. 4 – Sala de Leitura e Vídeo Adquirida com Recursos do FUNDEB.....	130
FOTO IX. 5 – Creche Recuperada com Recursos do FUNDEB.....	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ICMS	Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
IRRF	Imposto de Renda Retido na Fonte
ITBI	Imposto sobre a Transmissão de Bens e Imóveis
ITCM	Imposto de Transmissão “Causa Mortis”
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

MP	Medida Provisória
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PT	Partido dos Trabalhadores
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID	Banco Internacional e Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitória.
MEC	Ministério da Educação e Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO IX. 1 – Distribuição de Recursos da União para 09 Estados	128
GRÁFICO IX. 2 – Receitas do FUNDEB de 2007 a 2009	129
GRÁFICO IX. 3 – Despesas do FUNDEB de 2007 a 2009	132
GRÁFICO IX. 4 – Saldo do FUNDEB dos anos de 2007 a 2009	132
GRÁFICO IX. 5 – Gastos do FUNDEB Referente à aplicação dos 60% e 40% do Ano 2007.....	133
GRÁFICO IX. 6 – Gastos do FUNDEB dos 60% e 40% em 2008	134
GRÁFICO IX. 7 – Gastos do FUNDEB dos 60% e 40% em 2009	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO III.1 – Participação de Área Social nos Empréstimos do Banco Mundial.....	56
QUADRO VI.2 – Distribuição de Recursos, Conforme Níveis e Modalidade.....	98
QUADRO VIII – Número de Professores Efetivos e Contratados.....	126
QUADRO IX.4 – Alunos Matriculados no Município de Nazarezinho de 2006 a 2009.....	121
QUADRO IX.5 – N°. de Alunos Transferidos, Evadidos, Repetentes e Reprovados.....	122

QUADRO IX.6 – IDEB, Observado em 2005 a 2007 e as Metas Municipais para 2007 a 2009.....	126
QUADRO IX.7 – Complementação da União ao FUNDEB – 2007, 2008 e 2009	125
QUADRO IX.8 – Sujeitos Entrevistados e Perfis.....	126
INTRODUÇÃO	

Na esteira das políticas educacionais brasileiras, desde o império até os dias atuais, nota-se que as políticas educacionais têm sido marcadas por progressos e retrocessos, idas e vindas, momentos antidemocráticos e democráticos. Porém qual o modelo educacional que se tem hoje? Quais os frutos deixados durante séculos de existência educacional no Brasil? A quem serviu o nosso sistema educativo?

Há tempos, percebe-se que essas inquietações não são novas, porém pertinentes e latentes. Elas vêm nos preocupando muito, principalmente, dado o contexto econômico e social vigente, onde se verifica, no percurso da nossa história, crescimentos nas formas de linguagens, na tecnologia, na microeletrônica, nas formas de relacionamento entre as pessoas, entre as nações e na valorização do conhecimento. O mundo cresceu demasiadamente em diversos aspectos; complexificou-se ao mesmo tempo em que foram encurtando distâncias, alongando compreensão no ramo da ciência, descobrindo novos valores, novas formas de obtenção de qualidade de vida. Hoje, já se fala em células-tronco e educação ambiental como forma de prevenir a existência humana. A cada dia, mecanismos para permanecermos moradores do planeta são descobertos. Igualmente, buscam-se implementos sofisticados para matar; as guerras não são mais frias e sim ardentes, com poder de destruição em massa que pode acontecer em questão de segundos, com alvo preciso e infalível. Tudo isso se encontra sob o poder do capitalismo e das políticas neoliberais capazes de enxergar longe, com visão de raio-x.

Aqui, cabe-nos uma pergunta: e a educação, como tem se comportado em meio a tanto desenvolvimento? A educação, entendida como uma política pública, passou a ser alvo das políticas do neoliberalismo adequando-a a interesses econômicos, onde o principal objetivo é sustentar e intensificar as formas de exploração e da alienação. Diante de tudo isso, é preciso analisar as formas de “desenvolvimento” da política educacional, principalmente os seus financiamentos, que, a grosso modo, têm sido, com intuito de focalização, exclusão e permanência da subserviência.

Nesta pesquisa, fizemos um estudo de caso para avaliar o comportamento do Fundo de Financiamento da Educação Básica e Valorização do Magistério, no ensino fundamental

do Município de Nazarezinho, situado no estado da Paraíba, região Nordeste do Brasil. Com esse propósito, tentaremos entender não só a política de financiamento do município supracitado, mas responder as indagações que, na angústia da tentativa de compreensão, foram registradas no início dessa fala, contextualizando-as em cada momento histórico e descortinando suas falhas e prejuízos educativos deixados ao longo de uma história. Tentaremos, ainda, abordar de modo analítico a implantação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB – realidades e limites, na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino fundamental no Município de Nazarezinho.

Diante da tentativa de entender o financiamento da educação brasileira, que nos dará respaldo teórico para a compreensão do nosso problema, faz-se necessário um estudo de toda a sua conjuntura, sobretudo no que diz respeito às formas de financiamento educacional.

A escola pública precisa de investimentos que possam dar-lhe condições de responder às necessidades sociais e a sua própria exigência de formadora de ser humano competente, eficiente e educado para viver no meio social exercendo cidadania.

Percebe-se, portanto, que, principalmente a escola pública, tem ficado distante de responder a tamanha cobrança. São vários os desafios que vão desde a formação docente inicial e permanente, valorização do magistério, reestruturação curricular, até uma política de financiamento que consiga melhorar efetivamente a qualidade da educação básica.

Na minha experiência docente, ao longo de mais de dez anos na escola pública e como professora de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC, tenho percebido que as formas de financiamento da educação básica não apresentaram mudanças qualitativas efetivas. Portanto, a educação sempre esteve presa a uma história de recursos insuficientes, mal distribuídos e, principalmente, mal aplicados. Não é possível fazer educação de qualidade sem uma política de valorização dos seus protagonistas e sem a garantia de recursos para subsidiar o desenvolvimento necessário a tão esperada qualidade.

Dessa forma, diante de um novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB – que na sua essência tem a mesma natureza do antigo FUNDEF, observamos que a diferença reside em contarmos com uma obrigatoriedade e gratuidade que darão cobertura a toda educação básica, começando já no seu primeiro ano de vigência (2007), estendendo-se a 2019.

Assim adotaremos como problema a ser estudado: quais as contribuições trazidas pelo FUNDEB na educação básica no Município de Nazarezinho em 2007 a 2009?

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a aplicabilidade do FUNDEB na educação básica no Município de Nazarezinho – PB em 2007 até 2009. Com o novo financiamento, acalentamos a possibilidade de melhoria da nossa educação pública, porém, é preciso estudarmos – Limites e Realidades do Novo Fundo de Financiamento da Educação Básica – FUNDEB, pois nenhuma lei, por si só, pode transformar o modelo educacional vigente sem uma ação efetiva dos seus agentes, mesmo porque existem muitos condicionantes que dificultam a aplicabilidade legal tal qual esteja estabelecida. Neste ínterim, quis fazer uma pesquisa de análise de conteúdo descritiva, fundamentada nas teorias do tema em pauta e colaborar de forma prática através do estudo de dados e informações descobertos no itinerário da pesquisa com a melhoria da qualidade do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Nazarezinho.

Dessa forma, esperamos contribuir para a compreensão do fenômeno FUNDEB e possibilitar maior entendimento, não só dos recursos destinados, mas como estes recursos estão sendo aplicados, e se realmente têm melhorado a qualidade da nossa educação a partir do FUNDEB.

Os recursos do novo financiamento são provenientes de uma cesta de 20% de impostos que somados e bem distribuídos pelos entes federados, conforme a responsabilidade de cada um, poderão, de fato, operar mudanças significativas para não só conseguirmos a equidade das nossas escolas mas também o resgate de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

É preciso, ainda, que cada gestor público, no âmbito de sua competência, se volte para o cumprimento desse instrumento legal que bem administrado, conforme o que estabelece a Lei de número: 11.494/2006 que institui o FUNDEB, promete fazer a diferença na busca da conquista de um povo cidadão, ciente do seu legítimo direito constitucional – “educação de qualidade”.

Este trabalho está estruturado em sete capítulos e tenta mostrar as principais formas de financiamento educacional no Brasil e a organização da política educacional e como o financiamento educacional acontece no Município de Nazarezinho – PB.

O primeiro capítulo aborda os principais acontecimentos da história da educação brasileira os quais vão desde o final dos anos imperialistas, passando pela república velha, pelos movimentos educacionais liderados pelos intelectuais brasileiros da época e a luta pela expansão do ensino público gratuito e de qualidade ao povo, até os principais acontecimentos sócio-econômicos vividos nas primeiras décadas do tempo republicano. Tecemos, ainda,

reflexões acerca dos contextos sociais, econômicos, políticos e educacionais dos períodos ditatoriais: Estado Novo (1930) e Ditadura Militar pós (1964).

No segundo capítulo, fizemos um registro do marco expressivo da redemocratização brasileira, dispomos dos principais marcos da história da redemocratização do Brasil, cunhando-o de reflexões que explicitam as políticas neoliberais, suas intervenções na educação, bem como o transcurso de fenômeno neoliberal e seus ajustes econômicos; o papel do Banco Mundial nas políticas de reestruturação educacional brasileira; o momento da redemocratização brasileira sob orientação dos ditames do Banco Mundial para a educação do país.

O terceiro capítulo trata das políticas de financiamento educacional no governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002). Nessas considerações, tentamos visualizar as intervenções neoliberais nas políticas públicas e a política de privatização das principais empresas brasileiras estatais.

Suscitamos, contudo, a proposta de imprimir ao país um modelo de Estado mínimo, condizente com as orientações internacionais. Faremos, ainda, alusão à edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Outros dispositivos legais que estruturaram a legislação educacional e regulamentaram o fundo de financiamento de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental – FUNDEF também ganham espaço neste capítulo bem como, os planos nacionais da educação, inclusive o vigente.

No quarto capítulo, imbricado de muitas dúvidas, resolvemos discorrer sobre o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a política de financiamento educacional, tecendo a seguinte reflexão: “governo Lula, mudança ou continuidade da política de financiamento educacional do governo Fernando Henrique Cardoso”? Consideramos, no entanto, o direcionamento educacional focado nos principais programas educacionais do governo e ainda descrevemos sobre a transição do modelo de financiamento do ensino fundamental – FUNDEF para o atual Fundo de Financiamento da Educação Básica e o piso salarial dos profissionais do magistério – tão sonhado pelos educadores.

O quinto capítulo traz as considerações conceituais. Nesse momento, são apresentados os conceitos sob os quais o texto foi elaborado – educação, FUNDEB e financiamento. De início, fizemos um reavivamento dos conceitos de educação, FUNDEB e financiamento, na tentativa de compreendermos o FUNDEB e as formas de financiamento educacional na educação básica, apresentando as suas origens, características, fragilidades e limites desse importante fundo de financiamento educacional.

Não obstante, se fez necessário a pontuação das despesas que podem ser configuradas como manutenção e desenvolvimento da educação e as que não são consideradas, segundo a Lei 9.394/96. Registramos ao mesmo tempo, as formas de distribuição do FUNDEB em níveis e modalidades e a formação dos Conselhos de Acompanhamento do fundo de financiamento da educação básica.

Em face da importância do nosso objeto de estudo, tentamos explorar o máximo que nos foi possível, à luz dos teóricos existentes sobre o assunto como Davies, Sousa, Arelaro, Resende, Pinto, Monlevado e outros mais que refletindo sobre suas colocações conseguimos escrever esta dissertação.

No sexto capítulo da pesquisa, achamos interessante fazer uma breve apresentação do Município de Nazarezinho, seu histórico, diversidade e potencialidade. Destacamos os importantes aspectos geográficos da sua formação como: localização, relevo, vegetação, elementos climáticos, elementos hidrográficos, econômico e social e fotografias que ilustram o município.

No sétimo e último capítulo explicitamos a metodológica que demarcou as principais orientações do nosso estudo de caso, dimensionamos a metodologia, bem como as estratégias reveladoras do nosso problema. Consideramos ponto alto da nossa pesquisa, pois nos leva a fazer opções de técnicas com as quais investigamos o nosso objeto de estudo. Além do mais nos possibilitou encontrar respostas para o nosso problema. Na coleta de dados empreendemos análise qualitativa descritiva de conteúdo, através de entrevista semi-estrutural e pesquisa documental.

Por fim, revelamos as nossas principais conclusões desta dissertação, mostrando nossas descobertas, os limites e a realidade do financiamento da educação básica do município citado.

A nós, civis, resta tornarmo-nos constantes estudiosos na tentativa de compreendermos os mecanismos de funcionamentos do fundo e sermos vigilantes ativos na guarda do cumprimento legal. Por outro lado, a observância é imperativa no que tange a participação dos entes federativos e a aplicação condigna do montante, segundo o que preceitua a emenda (EC nº. 53, 2007). Ainda se percebe que muitas matérias de relevância educacional ficaram de fora e/ou não tiveram atenção merecidas, como a elevação do percentual de 80% do fundo para pagamento dos profissionais da educação, o estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados, o não-caráter permanente do FUNDEB, o acréscimo de mais impostos e os percentuais destinados aos níveis e modalidades não serem o esperado e muito menos suficientes.

Por isso, se faz importante o estudo do fenômeno FUNDEB para analisar a aplicação dos recursos no Município de Nazarezinho, Estado da Paraíba, Região Nordeste, na expectativa de saber se realmente os recursos foram aplicados, conforme as determinações legais no ano de 2007 até 2009. Assim, vamos pensar que o novo financiamento da educação básica FUNDEB possa trazer progressos significativos gradativos e que não seja tão distante de uma educação verdadeiramente de qualidade para todos. Contudo, fica a esperança de que os recursos alocados e remodelados possam garantir uma melhor educação pública gratuita e de qualidade.

Realidades e limites da nova política de financiamento da educação básica constitui para nós um objeto de estudo que merece total atenção, posto que é algo novo e que, pela primeira vez, envolve toda a educação básica, inclusive as creches e as modalidades de ensino – Educação de Jovens e adultos, Educação Especial, Indígena e Quilombola, consequentemente, mais vulneráveis ao desvio, confusões nas suas aplicabilidades e, sobretudo, a percepções das mudanças qualitativas efetivadas na educação básica. O novo financiamento da educação básica traz, sem dúvidas, melhorias progressivas à educação. No entanto, requer de nós cidadãos um acompanhamento dos seus gastos, e assim denúncias através de pesquisas e publicações que possam contribuir no esclarecimento e elucidações das verdades sobre tal tema: financiamento educacional no Brasil.

I CAPÍTULO

UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Conhecer está além de, simplesmente, fazer cursos; conhecer, hoje, inclui o conceito de comunicação do conhecimento, sem o que pouco se aproveita.

(WERNECK, 2003, P. 90)

Neste primeiro momento, faremos uma exposição dos principais acontecimentos do curso da história da educação brasileira, desde o final dos anos imperialistas, passando pela velha república, pelos movimentos educacionais encetados pelos intelectuais brasileiros e a luta pela expansão do ensino, bem como intercalando com os principais acontecimentos socioeconômicos vividos nas primeiras décadas do regime republicano. Ainda teceremos comentários acerca dos contextos sociais, econômicos e educacionais dos períodos ditatoriais – Estado Novo (1930) e a Ditadura pós (1964).

2.1 Contexto imperialista

Não é difícil entender que a história da política da educação brasileira, desde o Império até os dias atuais, vem atendendo a interesses dominantes sempre a serviço da manutenção do poder centralizador. Basta olharmos o início das suas origens e logo percebemos que a educação sistematizada apresenta duas faces, ou seja, dois modelos – uma que serve a elite e outra voltada para as massas. Dessa forma, a educação assume os modos dualístico e intencional, com caráter de formar a elite dirigente, as “mentes brilhantes” que deverão dirigir os destinos do país. Para isso, precisa-se de um ensino conveniente que deve ser oferecido tanto pelo poder público, como pela iniciativa privada, em estabelecimentos religiosos ou leigos com cursos preparatórios, secundários, acadêmicos e o ensino superior.

Outro modelo, destinado às massas, deveria contemplar o ensino primário e o ensino secundário eminentemente vocacional. Aos homens estavam reservados os ofícios manuais e às mulheres, o desempenho das prendas domésticas e a possibilidade de serem preparadas para o magistério. Esta última, dado o caráter de importância que ocupava, acabou sendo reservada à classe média emergente, ficando particularidade da massa a escola que ensinava o ofício masculino. A visão segmentada e servil que a escola ocupava até o regime imperialista não deixava perceber a importância de uma educação escolarizada nos pleitos eleitorais, pois a escolaridade das massas não tinha nenhuma importância diante de tal fato, uma vez que o analfabeto não tinha direito ao voto, e nem mesmo para a ocupação de

agroexportador da economia a educação tinha importância. Nessa época, nem o reconhecimento cidadão o povo tinha. Assim,

esse referencial vai balizar, também, o tratamento concedido à educação. Em seu artigo 179, a constituição do Império garantiria a todos os cidadãos “a instrução primária e gratuita. [e] os colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes”. (BARCELOS apud AZEVEDO, 1995, p 19)

A supracitada citação nos leva a crer que o importante mesmo não era o direito à educação escolarizada, mesmo porque nem como cidadão o povo era considerado, e só os cidadãos tinham direito à escola. Segundo Nogueira (1999, p. 68), a Carta Magna de 1824, “não acolheu o radicalismo mais acentuado de um projeto inicial, visivelmente inspirado na constituição Francesa de 1791”. No entanto, no seu artigo 179, XXXII assegura claramente que “a instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos”. Em consenso com (NOGUEIRA apud MOSNA, 2008), quando faz referência à primeira lei de educação do Brasil Império “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades vilas e lugares mais populosos do Império”. Assim, prover a população, inclusive as camadas desprivilegiadas de instrução, seria o aporte necessário para firmar o Estado Nacional. Além do mais, devido às condições históricas e dada a saturação da política econômica agro-exportadora, era preciso subsidiar a massa de implementos para a força de trabalho, uma vez que o mercado já não se contentava com qualquer trabalhador, mas com um trabalhador mais qualificado. Assim é que a escola começa a ser vista como algo importante na vida dos trabalhadores. Desse modo,

parte da população que procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político, (ROMANELLI, 2008, p. 37)

Com o fim da escravatura, as formas de organização do trabalho começam a mostrar outros alentos, o trabalho livre começa a ganhar espaço, abrindo rota para uma necessidade – era preciso que o trabalho se qualificasse, com isso exigia-se o mínimo de escolaridade, o país passava por profundas mudanças.

A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos etc.), um surto de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa

acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos que colocava o país no rumo da modernização. (GHIRALDELLI, 1999, p. 11)

Vê-se que no contexto da produção, o mercado começa a desbancar um modelo agrário exportador, e vai implementando cada vez mais o trabalho industrial. Com isso ocorre a euforia das massas centrando o desejo de encontrar um lugar nessa nova modalidade de trabalho. Para tanto,

[...] para alguns, urgia, portanto, educar as massas, tidas como improdutivas, sem moral, incapacitadas, na visão destes, os “inovadores”, a educação apresentava-se como um poderoso instrumento de moralização e de adestramento para o trabalho. Evidentemente, a questão de usufruto de um direito não se colocava nesse contexto. (AZEVEDO, 1995, p. 22)

Verifica-se, portanto, que a educação assumia sentido “marginal”, ou seja, servia para tudo, menos para cumprir a sua função social. Percebe-se que nesse período não se poderia pensar numa escola aberta a todos, e despida de reais interesses oligárquicos, que no seu mandonismo entendia a escola para a massa como instrumento de adestramento e manutenção do poder. Neste entendimento Mosna, citando Maranhão e Mendes Jr. (2008, p. 36), diz que “a sociedade brasileira já comportava uma ampla massa de homens livres brancos, mulatos, mestiços, negros forros ocupados nas mais diversas atividades agrárias e urbanas”.

Uma questão aqui seria pertinente: qual a mudança histórica educacional em meio a uma educação de subserviência, frente a um novo modelo de ordem? A mudança seria apenas do ponto de vista de adequação de uma educação para um novo modelo econômico preso a uma mesma ordem dominante, porém não podemos deixar de reportarmos-nos ao trabalho dos convictos republicanos que buscavam para o país um novo modelo político-social, com mais oportunidade e igualdade.

2. 2 Trajetória Republicana no Brasil

Com o fim do império em 1889, tece-se o desejo de uma ala da elite e classe média de modernizar o país, tornando-o mais público e mais ao alcance de todos, ou seja, como o próprio nome sugere “República” seria um novo modelo institucional de governo que fosse público e não mais centrado nos interesses de uma minoria sectária, mas que tivesse a participação do povo.

Assim, para os liberais, a república assume o significado de democracia e, neste entendimento, guardava o desejo de construção de um novo país moderno. Além do desejo democrático, buscava-se também a implementação da federação (maior poder para os estados, descentralização), incentivo à indústria e a extensão da educação às camadas populares. Isso para promover a alfabetização daqueles que permaneciam privados do acesso à cultura letrada. Porém o interesse oligárquico se coloca numa linha de supremacia, alinhando os interesses da minoria governante, deixando de lado os interesses prioritários, os quais provocaram a mudança de regime.

Dessa forma, democracia, federalismo, industrialização e educação popular não faziam parte dos problemas da cúpula oligárquica. Segundo Ghiraldelli (1999, p.17), “a ela interessava preponderantemente o comércio do café e a manutenção do poder através de mecanismos autoritários e antidemocráticos (voto de cabresto, corrupção eleitoral, voto não secreto etc.)”.

No itinerário da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), um surto de nacionalismo e patriotismo fervoroso toma conta dos intelectuais instigando-os a tomarem partido na questão do desenvolvimento do país, principalmente no que concerne à problemática da educação popular. Na época, o país contava com aproximadamente 75% da sua população analfabeta. O crescimento industrial era notório e irreversível, contudo, com ele também surgiram problemas que precisavam ser amenizados. Os grandes centros urbanos tomados por massa crescente de proletariados, atraídos pelo desejo de encontrar no trabalho da indústria condições de vida mais humana e mais digna. Dessa forma, as cidades começam a ficar superlotadas, dando origem a problemas: falta de moradia, trabalho, saneamento básico e educacional. Nesse contexto, surgem outros veículos de defesa educacional:

[...] “liga contra o analfabetismo”, que se multiplicaram pelo país. Tais ligas seguiram a exemplo da Liga de Defesa Nacional (1916) e da Liga Nacionalista do Brasil (1917), fundadas por intelectuais, industriais, médicos etc., que, imbuídos de fervor nacionalista, pregavam o civismo, desenvolveram uma campanha de erradicação do analfabetismo. (AZEVEDO, 1995, p. 27)

É preciso referendar que as ligas desempenharam papéis modernizadores, à medida que contribuíram na luta em defesa da desanalfabetização da massa, como instrumento político no sentido de aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto. A permanência desse quadro favorecia a constância e a perpetuação da oligarquia

no governo. Assim, a alfabetização deveria servir também às transformações político-eleitorais.

Ainda nesta análise, é importante citar a ABE (Associação Brasileira de Educação) como foco marcante na luta em defesa da escola pública para todos. A ABE iniciou seu marco histórico em 1924, dentre muitas das suas ações como organismo de agremiações de adeptos, simpatizantes e apaixonantes das causas educacionais ou mesmo sociais. Conforme Ghiraldelli (1999, p. 19), a “ABE conseguiu retirar as discussões educacionais do seio do monopólio do Congresso Nacional e levar para o seu espaço através das inúmeras confederações realizadas em diversas partes do país”, fortalecendo cada vez mais o vínculo dos desejos de uma escola democrática pública e gratuita. O afloramento e engajamento de educadores de diversos credos e intelectuais interessados em ver a educação na ordem do dia como um direito público nacional de todos. Vivificou a ideia de que deveria aproveitar-se do então momento para recolocar as questões educacionais como prioridade no curso das inovações nacionais.

A princípio, a ABE constitui-se como um espaço de estudo da causa educacional e pela sua propagação. Integraram os seus quadros professores, jornalistas, advogados, políticos, escritores, engenheiros, funcionários do governo, enfim todos os interessados na luta pela educação. Com sede no Rio de Janeiro, a associação enraizou-se pelo Brasil através de seções regionais. Sua atuação desenvolveu-se no sentido da construção de proposições visando à implantação de uma política nacional de educação, regulada a partir do poder central. Sua arma mobilizadora mais forte foram as conferências e os congressos nacionais. (CUNHA apud AZEVEDO, 1995, p. 28)

Convém destacar que a organização da ABE vem consolidar todo um arcabouço de discussão em torno da educação e é a partir da criação desta renomada associação que se começou a aglutinar o grande movimento dos pioneiros da escola nova. Assim,

é a partir dessa associação que nascem os “pioneiros da educação”, a primeira geração de educadores reconhecida como tal, à qual coube difundir, de modo sistematizado, as idéias escolanovistas no Brasil e imprimir à educação o seu caráter social. Contrapondo-se ao predomínio que a Igreja Católica vinha mantendo sobre a escolaridade, essa geração lutou pela universalização e laicidade do ensino primário e por sua efetiva assunção por parte do Estado, exigindo, nessa luta, que o poder público concedesse maior prioridade à área educacional. (AZEVEDO, 1995, p. 30)

A República Velha se despede do roteiro do processo histórico deixando suas marcas visíveis nos muitos saldos negativos e, também, muitas perspectivas positivas de mudanças.

No primeiro, a supremacia oligárquica continuava ditando as regras e imprimindo um estilo de vida para o povo ruralístico centrado no predomínio do poder e na falta de oportunidades para a grande maioria. Então, tal modelo precisava ser quebrado, era preciso democratizar as oportunidades principalmente a educacional. No segundo ponto, o país começava a se organizar para desbancar tal supremacia dominante, principalmente a política do café com leite e a dominação capitalista que se instalou com a chegada do modelo industrial do país.

No raiar da República, o povo começa a acordar para o advento de novas possibilidades na tomada de decisões para a inclusão das massas aos bens sociais e econômicos e para a participação das decisões das políticas nacionais que se reescrevia dado o momento dos fervorosos embates ideológicos que se travavam em torno da manutenção e da superação de práticas arcaicas e desvinculadas de interesses comuns.

O trabalho de organização através da ABE e outros movimentos que surgiram no país, nessa época, foi marcante para essa nova investida no seio das oportunidades. Para tanto, foi a partir desses grandes movimentos ideológicos que no Brasil, munido do desejo de mudança e nos ideais de um verdadeiro regime republicano, surge um grande movimento armado ao sul do país o qual termina com a deposição do Presidente Washington Luiz e em seu lugar assume a presidência da república, de forma provisória, Getúlio Vargas. A partir de então, começa o “reinado Vargas” que, de início, se coloca diante do povo como defensor da democracia e dos menos favorecidos, porém a tecnoburocracia nacional acaba induzindo-o a seguir por postura dúbia – ora se apresentava com interesses voltados para o povo, ora se apresentava com interesses a favor da elite o que de pronto passa a ser consolidado quão realmente eram os planos governamentais diante do novo modelo industrial que se instalava no país.

[...] O processo de industrialização não implicou o rompimento com a antiga ordem tradicional. Em princípio, as exportações forneceram as divisas para a importação das tecnologias necessárias à preocupação manufatureira interna. Além disso, forjou-se um pacto de poder que permitiu a continuidade das antigas estruturas de dominação, num arranjo que se conciliaram os velhos e os novos interesses. Enfim, os processos políticos que se engendram pressupuseram a conservação de velhas práticas de dominação, muito embora atualizadas e adaptadas à realidade da sociedade que se complexificou e evoluiu. (AZEVEDO, 1995. P. 33)

No bojo das mudanças, a educação aparece como sendo o principal aporte para alinhar as políticas sociais e econômicas às transformações necessárias para a modernidade. Daí é que surgem vários projetos na intenção de ver a construção de um novo Brasil, e, sobretudo, de

verem os seus projetos subscritos na nova Assembleia Nacional Constituinte que estava para ser aprovada.

Do ponto de vista de Ghiraldelli (1990, p. 39), quatro grupos se interpelaram na construção de um “novo” Brasil: os Liberais que “ensejavam a construção de um país em bases urbano-industrial democráticos e a educação deveria ser pública, gratuita, laica e de boa qualidade”; do ponto de vista dos “católicos pertencentes à ala conservadora, a educação deveria ser mantida nos mesmos moldes da Antiga República”, ou seja, sob o predomínio católico e a serviço da elite; no entendimento da Aliança Libertadora Nacional a educação deveria servir para libertar o povo dos desmandos capitalistas, deveria ser enveredada na linha comunista, assim radicalmente contra o fascismo e o imperialismo; quanto ao governista, com Francisco Campos à frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP – aparentemente deixou transparecer neutralidade nas discussões apresentadas, porém acabou colocando em pauta uma política educacional adversa de princípios democráticos.

Percebe-se, então, que a revolução de 30 assegurou espaço pelo menos no teor discursivo até então marginalizado do poder para o assento de muitos setores. O quadro educacional evoluiu significativamente a partir da IV Conferência Nacional da Educação cuja temática era – “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, promovida graças ao empenho e organização da ABE. A citada conferência, nas palavras de Ghiraldelli (1999, p. 41), “serviu de divisor entre os dois grandes grupos – Liberais e Católicos”. Tudo isso na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais na elaboração da nova Carta Magna do país e assim fazer os seus interesses educacionais virem a constar na Constituinte.

Após a IV Conferência Educacional, as divergências entre as principais lideranças educativas acirraram os ânimos – os Liberais publicaram o expressivo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Mas, afinal em que se constituía o manifesto? Na compreensão de Ghiraldelli (1999, p. 42), “consistia em um longo documento ao povo e à nação, pautando-se nos princípios pedagógicos renovadores e na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita, inspirados nas idéias do Norte Americano John Dewey” e tinha como propagador principal Anísio Teixeira, liberal igualitarista que entendia a escola como

[...] democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. (GHIRALDELLI, 1990, p. 42)

É preciso explicitar que os responsáveis pelo “Manifesto” não eram todos adeptos do mesmo credo Liberal, mas um quadro bastante diversificado com Liberais Igualitaristas, Socialistas, Comunistas e Liberais Elitistas como Fernando de Azevedo, redator do manifesto, por pertencer à elite entendia a escola como

[...] um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas rearranjava os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiria as pessoas de acordo com o talento. (GHIRALDELLI, 1990, p. 43)

Vê-se, portanto, que o resquício de domínio elitista ainda continuava muito forte na perspectiva de separar quem deveria trabalhar no pesado, no manual e quem deveria pensar as formas de organização e domínio dos trabalhadores.

Em se tratando da outra força liderada pela ala conservadora e católica, a reação ao manifesto não poderia ter sido simplista, mas as críticas conturbadas foram veementes, chegando mesmo a difamar as intenções liberais, dizendo que o novo método pedagógico estava tentando forjar para a criança uma liberdade sem limite onde ela assumiria a sua própria formação. Como se não bastasse a inversão do discurso liberal na tradução católica, surge a LEC (Liga Eleitoral Católica), tendo à frente Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde). Como porta-voz da oposição católica, com intuito exclusivo em dar combate às ideologias veiculadas pelos liberais, em seus muitos escritos, afirmava, segundo Ghiraldelli, que o “Manifesto”, ao consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía os princípios de “liberdade de ensino”. Contradição maior não poderia haver, pois a escola que deve pertencer ao povo é a mesma escola pública. Com isso, não afasta o direito de outras escolas também conquistarem espaço. A própria Lei de Diretrizes e Bases da educação n.º: 9.394/96 coloca a coexistência de escolas públicas e privadas, porém qualquer que seja, paga ou gratuita, deve ter o mesmo padrão de qualidade e esse padrão deve alcançar a todos indistintamente.

Contudo, os ânimos vieram a se acalmar após a promulgação da Constituinte em 1934, talvez a mais progressista em termos educacionais. Vejamos quão avanços significativos no roteiro da história educacional deste país a nova Carta Magna trouxe:

Incumbiu a União de fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino a todos os graus e ramos; comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país; o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito; instituiu a tendência à

gratuidade para o ensino secundário e superior; tornou obrigatório o concurso para o provimento de cargos no magistério; determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular; determinou dotação orçamentária para o ensino nas zonas rurais e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados, 20%. (GHIRALDELLI, 1990, p. 45)

Como está explícito na citação acima, a educação brasileira passaria a assumir a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, fato este que tornaria a educação mais acessível ao povo, ou seja, oportunizaria a todos o direito à educação primária de responsabilidade financeira da união.

Após a promulgação da Carta Magna, o país parecia respirar aliviado, afinal de contas estava começando a se organizar, no prumo da modernidade e com expectativa de vivenciar, as tão sonhadas práticas democráticas.

2.3 O Estado Novo de Getúlio Vargas

As pressões internas e externas do capital terminam por desbancar as aspirações democráticas do povo brasileiro. Getúlio Vargas munido do pretexto de que precisaria proteger a nação de uma conspiração comunista que se organizava para tomar o país, instala o Estado Novo, ou seja, o Estado Ditatorial, levando o povo brasileiro a perder as possibilidades de efetivar o texto constitucional, pois tão logo mostra as suas verdadeiras intenções, destitui a Constituição de 34 e elabora uma outra Carta Magna, contradizendo as conquistas progressistas do povo referendadas no texto legal. Desse modo,

[...] a Carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveria se destinar às escolas profissionais. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado à sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. (GHIRALDELLI, 1990, p. 82)

Diante do texto legal, entende-se que o Estado Novo tinha verdadeira intenção de separar pela letra da lei quem deveria estudar numa perspectiva intelectual e quem deveria estudar numa perspectiva de subserviência ao novo rumo capitalista que o país assumia frente ao processo progressivo industrial.

Tão logo a Constituição de 37 entrou em vigência, o então Ministro do MESP, Gustavo Capanema, tratou de ajustar a educação às necessidades do mercado, editando uma série de decretos-lei com o intuito de “organizar” e definir melhor as intenções educativas na esteira do novo cunho político dominante. A reforma Capanema denominada de Leis Orgânicas do Ensino imprimiu seis decretos-lei à nação, começando em 42 e estendendo-se até 46, (Ensino Secundário, Ensino Industrial, Ensino Comercial, Ensino Agrícola, Ensino Normal e Ensino Primário), sendo que, na compreensão de Ghiraldelli (1999, p. 86), “os primeiros anos foram mais reacionários e a gosto da pedagogia tradicional”, onde a sequência bem definida no passo dos ditames ditatoriais e voltada a atender a demanda elitista, tinha a seguinte rota: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e deste a opção para qualquer curso superior que escolhesse.

Aos menos favorecidos, o percurso era mais curto: do primário aos diversos cursos profissionalizantes, sendo que cada curso profissionalizante só dava direito à escolha por cursos da mesma área. Dessa forma, sustava qualquer possibilidade de ingresso da classe popular para sonhar com o ensino propedêutico que a levasse a cursar os chamados cursos de “elite”, ou seja, os cursos reservados às cabeças “brilhantes” que deveriam dirigir o país.

Acoplado aos decretos, muitas entidades também foram criadas com a finalidade de subsidiar o processo industrial que cada vez mais, dada a sua expansão, precisava de mão de obra qualificada e barata. Assim, nada mais oportuno do que as formações aligeiradas oferecidas por algumas empresas. Surgem, então, o “Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – (SENAI), criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP e do Instituto Nacional do Livro e do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional” (ROMANELLI, 2008, p. 166).

Nos últimos anos de ajustes das Leis Orgânicas, dado o contexto social mundial alimentado pelas transformações das políticas de repúdio, as práticas neofascistas, e a luta em favor de reestruturação do modelo democrático acabaram por dirimir as forças do reacionarismo imposto pelos interesses da tecnocracia. Assim sendo, o último decreto destinado ao ensino primário trouxe no seu teor pedagógico o ideário escolanovista dos primeiros anos de república, embora ainda preso à linha de interesse dominante.

Vale a pena registrar que tão logo o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial, ao lado dos aliados contra o nazifascismo europeu, a ditadura do Estado Novo começa a declinar dando espaço para as esquerdas mais uma vez se reestruturarem aos modos das pedagogias que ensejavam a reabertura democrática, não só no contexto educacional, mas em todos os ramos da organização social, principalmente no seio das oportunidades de participação nas

instâncias político-econômicas. Além do mais, Vargas desejava continuar na presidência, dependendo sobremaneira do apoio das massas e de intelectuais ligados aos vários credos de esquerda.

A aproximação do chefe da nação das esquerdas provoca “ciúme” na classe dominante que via nessa aproximação um grave perigo de haver “rachaduras” nas estruturas do poder e ainda a possibilidade de uma reorganização das forças esquerdistas chegarem ao topo do poder com o apoio de Vargas. Esse foi o foco principal que levou a deposição de Getúlio Vargas. Segundo Ghiraldelli (1999, p. 105), “o golpe de 29 de outubro de 1945 poderia ter registrado a manutenção de um Estado ditatorial”, porém a falta de clima mundial para tal prática tornou impossível a manutenção ditatorial.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os países europeus respiravam um clima de redemocratização e seria para o Brasil uma enorme contradição se fechar para tal onda democrática, uma vez que boa parte do mundo oferecia clima e ânimo para tal feito, era, pois, o momento do Brasil redefinir a concretização de fato e de direito de uma nação democrática, voltada necessariamente para os interesses da maioria que sempre ficou a mercê das “bendizias” e benefícios dos lucros e recursos do país, com a abertura democrática encetada pelos brasileiros adeptos do lema da construção de um Brasil de todos e para todos cresce também a expectativa de trabalho e salários justos; de melhor distribuição de renda e vida digna para todos. (GHIRALDELLI, 1999, p. 105)

O Brasil segue então, a sua trajetória de país em ritmo de crescimento e desenvolvimento sempre alinhado no desejo de superar suas desigualdades que era aspiração maior da classe popular, ou seja, direito aos bens econômicos e culturais produzidos no país com o advento da industrialização.

2.4 A redemocratização brasileira: um sonho de todos

Com o fim do Estado Novo, as expectativas mais uma vez se voltam para a construção de um país realmente democrático. A partir de tal momento, a euforia se instala no meio da classe popular que via nessa abertura democrática o grande momento de se reorganizar e montar os seus projetos políticos. Do mesmo modo, aliando interesses com outras alas políticas, com o advento da eleição para a Presidência da República e com a elaboração de uma nova Carta Magna escrita debaixo de um teor democrático, fortalecem-se os alentos, abrindo espaço para a agitação ideológica estender-se aos quatro cantos da nação

conquistando boa parcela da sociedade brasileira, até mesmo espaço para uma construção política socialista, liderada por ala esquerdista. Desse modo,

[...] certos setores vanguardistas das classes populares sonhavam com a construção de um partido de esquerda forte, com bases proletárias em todo o território nacional. Havia clima para tal feito. Afinal, o socialismo era uma realidade na URSS. E a União Soviética havia lutado ao lado dos aliados, na defesa da democracia contra o nazi-fascismo. Nos países europeus que, durante a Segunda Guerra Mundial, ficaram sob domínio nazi-fascista, organizou-se a Resistência, geralmente comandada por militantes comunistas. É verdade que o ideal de vida e a democracia existente nos EUA encantavam setores da burguesia e das classes médias. Mas também não deixa de ser verídico o crescente prestígio do socialismo nas classes médias baixas, no crescente proletariado em boa parte dos intelectuais. De fato, havia possibilidades objetivas para o crescimento do PC. (GHIRALDELLI, 1990, p. 105-106)

De fato, o Brasil passava por momentos riquíssimos de reorganização democrática, com probabilidade de crescimento político, econômico e social. Porém, quais as perspectivas educacionais rumo à implementação democrática que o país estava assumindo? Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que não se chegou ao um momento tão rico da noite para o dia, e que a reabertura democrática só estava sendo discutida graças ao empenho dos setores progressistas e do trabalho de reorganização das esquerdas comprometidas com o rearranjo social na busca de oportunidade e participação no meio do mercado produtivo. A partir do trabalho de algumas alas aspirantes da escola pública de boa qualidade para todos, é que foi possível revigorar as ideias educacionais com base nas discussões do manifesto de 1932. A escola pública precisaria crescer em expansão e em qualidade e ainda precisaria atender às necessidades da indústria e de um mercado exigente e mais consumidor. Além do mais, se discutia sobre uma nova Assembleia Constituinte, onde, principalmente, deveria ser repensado o papel da educação estabelecido na Constituição de 37, bem como a necessidade de instituir um entendimento entre o processo de escolarização e a modernização brasileira enviesada num processo de redemocratização.

[...] Instaura a democracia de massa que terá no Estado populista-desenvolvimentista a sua expressão política. No período, acelerou-se e se diversificou o processo de substituição de importações, até que o movimento da acumulação passou a ser presidido por outro modelo: o da internacionalização do mercado interno. (AZEVEDO, 1995. P. 37)

Quanto à questão de democratizar as oportunidades educacionais, os educadores comprometidos com o princípio liberal-democrático, conseguiram fazer com que a constituição de 1946 trouxesse, nas suas linhas, o direito à escola básica, pontuando, contudo, a demanda de recursos para a sua viabilização e quais os percentuais mínimos que cada esfera administrativa deveria reservar para a manutenção e desenvolvimento do ensino. “Determinou-se, ainda, que caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (ROMANELLI, 2008, p. 170). Porém, toda abertura legal não foi capaz de efetivar uma escola que favorecesse os anseios da massa. Em relação à classe média, os ventos foram bem mais favoráveis, pois, dado o momento de complexidade urbano-industrial e as chances de ascensão social através da escola, intensificaram-se as demandas por oportunidades fazendo com que o estado permitisse a atuação da iniciativa privada no atendimento dessa clientela.

Vale ressaltar que os embates entre os publicistas e os privatistas continuaram acirrados em torno de conquistas e direitos. Desta feita, a pauta do momento era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira da história educacional brasileira, de nº. 4.024/61 que, no entanto, foi pensada e estruturada debaixo de um grande momento fervoroso de debates envolvendo muitos segmentos sociais. Mas, no momento de ganhar vigência após treze anos de tramitação, consideraram-se mais os interesses privatistas em detrimento aos interesses sociais emergentes. Entretanto, nem tudo estava perdido, visto que entre algumas conquistas legais e a organização dos defensores da escola pública, este momento foi determinante para a educação ocupar lugar na discussão da reforma de base. Ademais se consolidou a educação como instrumento de mobilização política e de sensibilização à “conscientização” na esteira dos Movimentos de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura (CPCs), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Movimentos Culturais Populares (MCPs).

2.5 Os anos ditatoriais pós 1964 e a supressão dos direitos sociais

O crescimento das esquerdas no campo político e a luta organizada para a efetivação das reformas de base levaram a elite dominante, tecnocrata, nacional e internacional a verem tal entendimento como manobra articulada para a participação e distribuição dos bens produzidos pelo novo modelo econômico, bem como maior controle popular na distribuição de renda. Deste modo, ocorreu na história brasileira mais uma tomada de poder ditatorial. Ghiraldelli (1990), afirma que: “a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi exercida

pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em ditadura do capital com braço militar”. Na clareza do entendimento, podemos dizer que o golpe de 1964 não veio para acentuar mudança de ordem, mas para ajustar mudanças políticas; não para realizar mudanças econômicas, mas para dar continuidade ao modelo de acumulação de capital. Assim, era preciso ajustar a ideologia ao modelo econômico, ou seja, substituir o nacionalismo-desenvolvimentista pela ideologia – desenvolvimento com segurança. Na esfera educacional maiores atrocidades não poderiam ser cometidas.

Em termos educacionais, podemos dizer que o foco de mudança se deu pela: repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI, 1990, p. 163).

Vê-se, portanto, na exposição, as verdadeiras intenções do golpe de 1964. A educação como instrumento de desenvolvimento humano-social e de conscientização deveria ser moldada às novas necessidades, isto é, se tratava de um rearranjo na conjuntura governamental do país, a qual separaria de ordem e de força, quem poderia ser chamado a ocupar acento no novo quadro das mudanças políticas, tendo em vista a participação no bojo econômico das riquezas produzidas no país dado o promissor desenvolvimento industrial do país.

2.6 A legislação educacional: reforma universitária e a LDBEN

Após a frustração deixada pela não concretização das reformas de bases, alguns setores sociais continuaram buscando, formas, meios e condições de implementarem reformas, ou mesmo pequenas mudanças e assim tentarem se libertar de tanta pressão da ala golpista. Foi o caso dos defensores da reforma universitária, que, apesar do endurecimento, seus propugnadores continuaram sonhando em ver a universidade passar pelas reformas necessárias para sua democratização. No entanto, a condição pouco favorável, apesar de a universidade ter se organizado contra a linha dura criando pólo de resistência à política ditatorial, inclusive chegando ao extremo, como afirma Romanelli (2008, p.231):

E sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da ‘reforma universitária’. Iria, portanto,

modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação.

A organização dos estudantes foi o bastante, segundo Ghiraldelli (1999, p. 172), para o “General Costa e Silva tomar providências e, de imediato, criar o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) instituído pelo Decreto: 62.277/68”. Com esse ato, o governo tenta passar a impressão de que o dirigente ditador tinha “vontade” de promover tal reforma.

No mesmo foco, Ghiraldelli (1999, p. 172) diz: “tratou logo da constituição da equipe para a reforma universitária, todos os componentes eram adeptos ou participantes do novo regime”. Também foram convidados para compor o grupo dois estudantes que, logicamente, não aceitaram compactuar com a reforma da linha dura e muito menos fazer parte de tamanho desmando.

A denominação “desmando” neste contexto se adapta muito bem na tradução das intenções, caracterizando melhor os acontecimentos educacionais da época. Então os aparatos legais surgem como suporte aos 21 anos de ditadura do capital com braço militar. Assim, podemos assegurar que as duas leis educacionais que estavam sendo impostas à nação, ditadas e cumpridas sem questionamentos por parte do Congresso, dado o caráter repressivo pelo qual passava tal poder, vem dar sustentação ao modelo ditatorial.

Mas afinal, o que trouxe mesmo o texto legal depois de “informado” e pronto para ser digerido pela sociedade civil? Trouxe, com certeza, o peso do jogo de interesse traduzido pelo aparato legal. A partir da vigência da Lei 5.540/68, Ghiraldelli, (1999, p. 175), endossa que, “a universidade deveria trilhar todo o seu trabalho educativo voltado para três grandes princípios: racionalidade, eficiência e produtividade”, deixando assim de cumprir interesse educacional, que era o seu papel, para cumprir interesse de empresa formadora de ser humano para a subserviência capitalista. O modelo educacional imposto à nação era fruto de 12 acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência do governo americano – United States Agency for International Development (USAID). De todo modo, significava educar para a racionalidade impressa num tecnicismo exacerbado e desmobilizador, sob medida e a gosto da conjuntura dirigente; educar para a eficiência significava educar para um retorno moldado na compreensão e na passividade das tarefas feitas com eficiências dos interesses capitalistas; educar para a produtividade significava ajustar os interesses educativos aos interesses das empresas serviçais do capital. Com todos estes acordos, a universidade implementou uma vivência burocrática sem precedente na história que se arrasta até os dias de hoje. Cria-se a departamentalização e a matrícula por

disciplina. Nas palavras de Castanha, (2006, p. 2), “O relatório Atcon enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando assim a questão da privatização do ensino”. Nesse caso, as reformas vêm desmobilizar a unidade ensino e pesquisa. Assim,

os departamentos passaram a reunir professores-pesquisadores de uma mesma área do conhecimento, destruindo as reuniões por afinidades teóricas e ideológicas e impondo uma aglomeração de cunho corporativista. Sob o crivo da universidade empresa, explícito nos acordos MEC-USAID. (GHIRALDELLI, 1990, p. 176)

A reforma universitária deixou como saldo a incapacidade dos alunos se organizarem enquanto turma, distanciando-os da mobilização e da organização de ideias, provocando, assim, a despolitização da classe estudantil. Germano, citado por Castanha, diz que

as mudanças ocorridas no ensino superior tinham como objetivo a necessidade de extinção do sistema de cátedras; a introdução da organização departamental; a divisão do currículo escolar em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação. (2006, p. 2)

Além do mais, segundo Ghiraldelli, (1999, p. 176), “o regime de crédito e institucionalização do curso parcelado, complementa uma estrutura pouco viável para um ensino universitário eficaz”. Conclui-se que o interesse da reforma não era pensar em melhorar a estrutura da universidade, adequando-a às suas necessidades e perspectivas de crescimento segundo o avanço econômico e social do processo de industrialização que vinha se firmando, desde os primeiros anos de república. Vê-se que o pacto imposto ao país veio com o intuito de ajustar a política de alguns setores de acordo com os interesses do capital; vê-se também que nunca foi tão fácil elaborar uma legislação educacional, dirigida ao povo, mas com interesse e favorecimento dominante, dado o estado de repressão e o controle do congresso e das esquerdas por parte da ditadura.

No que tange à Lei: nº 5.692/71, referente ao ensino de 2º grau, a primeira providência, como descreve, Castanha, (2006, p. 3), “aumentou os anos de escolarização obrigatória para 8 (oito) anos, abrangendo a faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e acabou com a equivalência entre o propedêutico e o ramo secundário”. Desta feita, tornou o ensino de segundo grau totalmente profissionalizante, sem nem ao menos se preocuparem com recursos humanos qualificados para atenderem ao desmando, arrastando sobremaneira a educação da massa a uma péssima qualidade e ao aniquilamento do sonho de chegar a um

ensino superior. As classes bem providas economicamente, não tiveram muitos problemas, visto que as escolas privadas, usando da influência que tinham junto ao poder governamental e Conselho Federal continuaram oferecendo aos seus clientes o ensino propedêutico e a possível escolha para qualquer curso superior que quisessem fazer.

Nesta linha de entendimento, podemos compreender que voltamos a um expresso dualismo educacional: a escola, por força da lei, separaria quem deveria estudar numa perspectiva de escolha dos cursos que queria fazer e quem deveria estudar na perspectiva de servir ao mercado através dos inúmeros cursos profissionalizantes. Por assim dizer,

a profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes, e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos. (ROMANELLI, 2008, p. 235)

É sabido que a política ditatorial pós 64 não veio para uma mudança de “ordem”, e sim, para um continuísmo da política econômica, pois, no momento de redemocratização – 1945/1964 – tendia um direcionamento de participação popular nos diversos segmentos sociais. Além do mais, a efetivação da reforma de base, no seu significado restrito, seria as tão esperadas reformas em vários setores (tributário, educacional, agrário, dentre outros. Tanto é verdade que a Lei 4.024/61 trouxe e refletia princípios liberais. Apesar de ter saído mais ao gosto da ala conservadora, foi fruto de ampla discussão com a participação de toda sociedade. Já a 5.692/71 refletia princípios ditatoriais de um grupo político fechado a qualquer participação da sociedade civil, mas os objetivos e finalidades das duas leis eram os mesmos, tornando claro que se tratava apenas de ajustes favoráveis à política da tecnocracia – nacional e internacional.

O cúmulo de uma política educacional desvinculada de perspectiva de reconhecimento do papel da educação para a transformação social, a falta de clareza no sentido de identificar qual a sociedade que se aspira e qual o homem que se deseja formar e a inconsequência de um ensino do 2º grau totalmente profissionalizante voltado eminentemente para uma política econômica cristalizada em interesses capitalistas não tardam a mostrar as suas reais farsas, caracterizando-se em fracasso absoluto tal teor legal.

Sem muita opção para remediar o desastre educacional instalado pela ditadura, o jeito foi minorar a desnorteada e confusa legislação educacional, editando outra lei que pudesse melhorar os rumos da política do ensino profissionalizante. Desta feita, a Lei 70.44/82 vem fazer uma mudança de rumo educacional, ao invés de uma lei que “determina qualificação

para o trabalho”, (BRASIL, 1982). Edita-se mais outra que “determina preparação para o trabalho”, com este novo texto, a lei 7.44/82 continuará com as duas versões de ensino – um para a profissionalização e outro propedêutico com acesso ao terceiro grau, podendo o aluno optar por qualquer curso que quisesse ingressar.

O citado fato no rumo histórico veio caracterizar o início de uma abertura política com condições de rediscussão de uma nova tentativa de redemocratização. A partir desse momento, o país volta a ter esperança da reconstituição e reorganização da sociedade civil e consequentemente a vivência democrática após dois anos de vigência da lei que desobriga a profissionalização no 2º grau. Finalmente, o Brasil se organiza e discute eleição direta, porém ainda tal prática democrática não chega a se concretizar, terminando por ser homologada a eleição via colégio eleitoral a qual consolidou as eleições indiretas de Tancredo Neves e José Sarney com o consenso de quase toda oposição. Tal fato não só contribuiu com o fim de um regime ditatorial de 21 anos, bem como elevou os ânimos da sociedade civil, possibilitando, portanto, uma nova investida democrática brasileira, e ainda permitiu o controle político por parte da burguesia.

Diante de tantos embates políticos ideológicos o Brasil respirou nestas décadas históricas (1889 a 1980) mudanças de regime – Império versus República, onde não podemos deixar de conceber como grandes momentos de transformações na conjuntura política e social brasileira. Na vivência republicana, o Brasil aprendeu a colocar na ordem do dia seus interesses mais legítimos como: urbanismo, educação, eleição civil e principalmente mudanças radicais quando da substituição do modelo econômico agro-exportador para o modelo urbano industrial.

Na trilha da sua construção histórica, o país viveu ocasião de progressos com a instalação da democracia, vivida principalmente no final dos anos vinte e começo dos anos trinta, ocasiões estas, que lhes possibilitaram tomar decisões importantíssimas para a efetivação de direitos e deveres legítimos ao povo imprimido na Constituição de 1934. A Constituição de 1946, em contrapartida, também viveu anos terríveis de ditaduras, as quais lhes trouxeram atrasos perversos e significativos não só na questão democrática, mas de crescimento econômico e social, ao país e ao povo.

Concluído o primeiro momento desta pesquisa, pretendemos enveredar em um outro curso da nossa história que consideramos de total importância para a compreensão do nosso estudo. Passaremos agora a analisar o momento de redemocratização brasileira e, neste ínterim, trataremos das políticas educacionais do governo de Fernando Collor de Mello e da instalação das políticas do neoliberalismo no Brasil, bem como da influência do Banco

Mundial no financiamento da educação brasileira. Isto posto, porque compreendemos que tanto o neoliberalismo, como o Banco Mundial repercutiram e repercutem decisivamente e negativamente no direcionamento das diretrizes do financiamento da educação brasileira.

II. CAPÍTULO

MARCO EXPRESSIVO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(FREIRE, 1987, P. 68).

Os pontos que passaremos a discorrer, neste segundo momento da pesquisa, versam sobre alguns marcos que consideramos expressivos da redemocratização brasileira e deverá ser impresso de reflexões que abordem o neoliberalismo e suas principais propostas, não só no que diz respeito à educação, mas no que concerne ao desenvolvimento do fenômeno neoliberalismo no Brasil, às políticas educacionais brasileiras e ajustes neoliberais, ao papel do Banco Mundial nas políticas de reestruturação educacional brasileira e à redemocratização brasileira à luz dos investimentos do Banco Mundial. Por fim, suscitaremos as políticas do Banco Mundial para a educação Brasileira.

O motivo que nos levou a abordar tais subitens foi a dificuldade de entendermos tanto as políticas de financiamento educacional como a origem de todo o planejamento, propostas e diretrizes indicadoras dos rumos educacionais brasileiros.

Os últimos anos da década de 80 pareciam ser mais promissores; expectativas por parte dos brasileiros eram o que não faltavam, porém os rastros sem rumo da herança ditatorial ainda eram visíveis e difíceis de serem apagados. O país amargava uma dívida externa galopante e, não demora muito, entra num estado terrível de recessão. Além disso, a inflação dispara assustadoramente, o poder de compra do trabalhador fica cada vez mais “espremido”, a economia passa a não inspirar confiança dos investidores nacionais e internacionais, a miséria e a insegurança social crescem desenfreadamente acopladas ao desemprego e à falta de oportunidade para a classe popular, o país fica num estado de alerta, a classe média-alta e a elite continuam seu processo de crescimento e enriquecimento, o capitalismo se espalha e cresce sem precedente histórico.

No âmbito educacional, as amarras do regime ainda se mostravam muito presentes sem deixar que os educadores saíssem da vontade de uma reconstrução político-pedagógica mais consequente e que conseguissem partir para uma tomada de decisão mais concludente e decisiva dos rumos educacionais. Esse foi o quadro político econômico e social instalado no

final dos anos 80. Contudo, nem tudo estava perdido, restavam a esperança e a vontade do povo brasileiro de superar os marasmos que insistiam em não deixar a democracia prevalecer. Foi então que, mais uma vez, uma nova Assembleia Constituinte toma conta dos ares brasileiros fazendo com que o povo voltasse a se engajar. Toda sociedade civil e política é conclamada para debater as propostas para a elaboração da nova lei maior que mudaria definitivamente as práticas do coronelismo, instituindo a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988.

Vale relembrar que essa foi uma Carta Magna elaborada debaixo de todo um teor discursivo, democrático e riquíssimo. As duas casas do Congresso Nacional, libertas dos fantasmas da repressão, souberam aproveitar as melhores propostas para o novo documento legal e assim torna-se efetiva a vontade do povo.

No foco educacional, o que nos traz a nova Constituição? Logo no art. 205, o primeiro do capítulo destinado à educação, determina a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. (BRASIL, 1988). Isso mostra que a educação deve ser entendida, decisivamente, como responsabilidade de todas as instâncias sociais, cabendo a cada uma zelar pela efetivação dos direitos cidadãos de cada pessoa que na escola ingressar.

O marco de reconstrução educacional brasileira em bases democráticas cada vez mais se registrava de forma organizada. Ainda debaixo de toda discussão para a Constituição, os educadores levantam a bandeira para a discussão e elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os trabalhadores em educação organizam o Fórum Nacional de Educação, através da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) consagrando-o como instância de discussão legítima educacional e consegue mobilizar educadores de todo o país na busca de propostas para constarem na nova LDB.

Foi, portanto, debaixo de todo fervor democrático que o clima de euforia se instalou no país trazendo de volta a perspectiva de ver realmente a reconstrução de uma nação “capenga” e sem rumo encontrar bases sólidas para soerguer sua economia e os outros setores sociais necessitados de socorro.

O primeiro passo seria organizar a sua legislação, torná-la clara e extensiva à melhoria das práticas sociais respaldadas nos princípios de igualdade, liberdade, direitos e deveres que pudessem dar ao cidadão brasileiro condições de vivenciar o seu direito democrático na claridade da lei maior. Contudo, não podemos deixar de explicitar, como foco negativo, as influências e a intensidade do neoliberalismo nessa nova versão brasileira, bem como as “ajudas e cooperações” patrocinadas pelos organismos internacionais, principalmente pelo

Banco Mundial. Este último, não só financiou alguns programas de investimentos no Brasil, como também planejou e direcionou várias políticas implantadas no processo de redemocratização brasileira, as quais vão desde infra-estrutura, urbanismo, agricultura, comércio até a política educacional que o país deveria implantar. Uma das condições para os empréstimos seria justamente intervir nas diretrizes e planejamentos das ações as quais eram urgentes e necessárias ao momento de tentativa de retomar o crescimento do país, e a educação despontava como ponto chave para tal intento.

3.1 O neoliberalismo e suas principais propostas no contexto da redemocratização

É necessário abordarmos algumas questões sobre o neoliberalismo, seu surgimento, conceito e quais as suas repercussões no setor educacional para daí, buscarmos uma compreensão mais aprimorada desse fenômeno no contexto brasileiro. Bianchetti (1999, p. 11) diz que

o neoliberalismo com arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses Keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana. Friederich Hayek, teórico principal do neoliberalismo expõe suas teses básicas no início da década de 40. A ele se juntam, entre outros, M. Friedman, e K. Popper.

Como podemos perceber, o neoliberalismo não é um fato novo, nem no mundo e nem no Brasil, mas o que isso tem de novo? Somente as facetas ideológicas. Ou seja, suas faces e facetas no intuito de dar subsídio à política capitalista no jogo de domínio e da exploração. Não queremos dizer, portanto, que o neoliberalismo e o capitalismo são sinônimos, pois cada um assume reais feições numa proposta de acumulação e distribuição de riquezas no tempo e na história, e, juntos, comungam da mesma ideia de domínio e de acúmulo de riquezas. Desse modo, é que o neoliberalismo se constitui, segundo Correa, citando Therbon (2000, p. 36), numa “superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno”. Porém, é preciso esclarecer que

- o neoliberalismo não é uma nova etapa de evolução do capitalismo, mas um programa de reformas estruturais – não deve ser confundido com um processo que existe subjacente de mudanças estrutural e histórica na forma atual do capitalismo que tem contribuído para o sucesso ideológico do neoliberalismo;

- a hegemonia do neoliberalismo como política e como ideologia foi construída disseminando a idéia de que não havia outra alternativa para deter a inflação dos anos 70;
- o modelo neoliberal não é único, mas admite várias formas de implementação cuja característica comum consiste na confiança nas leis de mercado;
- a visão neoliberal assume como um dado que os Estados periféricos endividados perderam a capacidade de investimento e as condições de governabilidade;
- a visão neoliberal de governabilidade assume uma forma circular ao apontar as reformas neoliberais como uma condição indispensável à governabilidade dos Estados endividados, assim como esta governabilidade decorre dessas reformas. (CORREA, 2000, p. 38-39)

A lógica do neoliberalismo quando da retirada da arena político-econômica do Estado de Bem-Estar Keynesiano era justamente implantar um modelo hegemônico mundial, com forma de unificação flexível do capital, concomitante com uma ideologia forte e extensiva ao mundo inteiro e que traz como principal arcabouço ideológico a ideia de que esse é o melhor modelo econômico e, fora dele, é impossível alcançar o sucesso. Nesse percurso, o conjunto de mudanças criadas e implementadas pelo neoliberalismo trouxe como regra a ser seguida pelos países, principalmente os países em desenvolvimento, como afirma Correa, (2000, p. 39), “o Estado mínimo, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública”. Na ótica neoliberal, as regras do jogo do mercado seria promover a competitividade, ressaltando que neste prisma o importante para obtenção da “glória” seria a “competência”, pois as oportunidades estavam no livre mercado e na livre concorrência, ao Estado seria reservado o papel de intervenção mínima possível, ou nenhuma. Assim,

[...] temos, portanto, um modelo econômico e político que no plano da ideologia se materializa no predomínio do fetichismo da mercadoria; no plano econômico e social, traduz-se no processo crescente de exclusão social, a partir da exclusão econômica e social da classe trabalhadora; e no plano das teorias, na crise da razão. (CORREA, 2000, p. 39)

Percebe-se, no entanto, que o tal modelo, quando da sua criação, pensou em todos os componentes estruturais de um país, uma vez que não escapou das suas lembranças nenhum elemento importante à materialização das suas ideias, configurando, entretanto, num plano “perfeito” para a dominação do mercado mundial. Na verdade, tão logo que a nova ideologia hegemônica foi implantada surgiram os primeiros organismos mundiais traduzidos nas instituições multilaterais com a intenção de regular o Estado-Nação na política de intercâmbio internacional, como assinala Correa, (2000, p. 38), “Organização do Trabalho do Atlântico Norte – OTAN, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, Organização

Mundial do Trabalho – OIT, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO”. É importante também lembrar que os financiamentos do Banco Mundial estão vinculados às políticas de financiamentos pensadas pelos propulsores do próprio banco para serem adotadas pelos governos.

Dentro da tentativa de compreensão das particularidades existentes entre o capitalismo e o neoliberalismo, precisamos analisá-los a partir das suas intervenções no Estado. De modo que,

[...] para o pensamento liberal, a sociedade política e a sociedade civil representam âmbitos diferentes de ação e, por isso, “a atividade econômica é própria da sociedade civil e o Estado (sociedade política) não deve intervir em sua regulamentação”. (GRAMISCI apud BIANCHETTI, 1999, p. 78)

Então, conforme o exposto acima, se verifica que as atribuições das sociedades política e civil são distintas. À primeira é reservada apenas a condição de normatizador e aplicador das funções gerais do Estado, com isso garante-se o funcionamento satisfatório do Estado. À segunda é reservada o papel de livre iniciativa na esfera econômica e social, de acordo com os interesses de cada um.

Na compreensão capitalista, o papel do Estado é justamente criar condições favoráveis às relações sociais e econômicas que vão se constituindo no modo de produção capitalista. Na perspectiva crítica se registra que

[...] o Estado capitalista concentra a capacidade de coerção como uma de suas funções principais, ligada de maneira direta com os interesses de classes sociais hegemônicas e em função da reprodução de uma determinada ordem social. Na perspectiva liberal, o Estado é um espaço de mediação entre indivíduos que podem ser por naturezas desiguais, mas que estão em condições potenciais de superar essa desigualdade. Neste último caso, a função coercitiva do Estado não se identifica com interesses de classes; forma parte da própria natureza do Estado como instituição encarregada de preservar a sociedade. (BIANCHETTI, 1999, p. 79)

Outro objetivo central no terreno das ideias neoliberais centra no campo educacional, consistindo na transformação de “questões políticas e sociais em questões técnicas” (TADEU 2002, p, 18). Nesse entendimento, percebe-se claramente que os problemas sociais, especificamente os educacionais, não são vistos como causa política, propulsora da desigualdade de recursos materiais, ou de qualquer conotação na relação de poder na estrutura social, mas como problema técnico gerado pela ineficiência e ineficácia na gestão

administrativa dos recursos humanos e materiais como expõe Tadeu, (2002, p. 18). “Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras(es) e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos”.

Com este discurso, o neoliberalismo atribui toda falta de sucesso escolar aos seus gestores e todo o conjunto humano escolar, como falta de produtividade, iniciativa e método de ensino coerente com a realidade. Além disso, o marasmo e o comodismo, instalados pelos que fazem a escola deixam um irreversível atraso secular nas estruturas educacionais da rede pública de ensino. Consequentemente, a mesmice nas práticas pedagógicas e a inadequação curricular se constituem como fruto dessa ineficiência e dessa ineficácia. No seio desse discurso, a retórica neoliberal vai encontrar aporte para justificar a retirada da educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado, sendo, desse modo, a privatização o caminho mais adequado para se chegar à qualidade educativa, pois, na linguagem neoliberal, a lei do mercado, revelada nas melhores ofertas, proporciona o direito de escolha e a melhor opção para uma construção de um modelo educativo com qualidade. Logo,

[...] a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. (TADEU, 2002, p. 15)

Esta lógica de compreensão do modelo neoliberal não é algo particular de algumas nações menos desenvolvidas, mas é uma história que vem sendo editada há bastante tempo, num processo internacional global e com nascimento e dimensões nos países centrais. Nesta investida, os primeiros países e seus governos a comungarem desse pensamento foram: “Tatcher na Grã-Bretanha e Reagan nos EUA, Kohl na Alemanha e Nakasone no Japão” (FINKEL, apud BIANCHETTI, 1999, p. 29).

A partir do novo redirecionamento, o mundo sofre mudanças significativas nas dimensões social, cultural, política e educacional. Tais mudanças tratam-se de mais investidas, principalmente em termos de ajustes do que quaisquer mudanças que possam dar novo arranjo ao curso econômico diferentemente dos interesses capitalistas. Tanto é que o consenso de Washington veio como um redimensionamento das práticas econômicas dos

países no sentido de colocá-los no direcionamento necessário ao desenvolvimento. Os princípios estabelecidos neste consenso mostram claramente de que consensos estão falando, isto é, consenso para quê e para quem? Vejamos:

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. Liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que registrem o ingresso de capital estrangeiro;
4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. Privatização das empresas e dos serviços públicos. (CORREA apud SOARES, 2000, p. 43)

Conforme o que foi exposto no consenso de Washington, não é difícil constatar que esse documento serviu como um alinhamento no sentido de enquadrar a economia do mundo aos direcionamentos ditado pela política neoliberal, o que veio agravar ainda mais as diferenças e as desigualdades dos países periféricos. Diante dos princípios norteadores do neoliberalismo, claramente se conclui que o consenso de Washington legitimou a vontade e o interesse dos Estados Unidos que comandam esta hegemonia político-econômico mundial sob orientação do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Em âmbito educacional, as reformas neoliberais trazem como foco principal a transformação do modelo educacional centrado numa política de direito social para uma concorrência de mercado. Correa diz que o neoliberalismo

[...] transfere a educação da esfera dos direitos para a esfera privilegiada do mercado, transformando-a de um direito social que o Estado-Nacional deve garantir aos cidadãos, como consta na Constituição Federal, para um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirido no livre mercado. (2000, p. 46)

Conforme a autora, percebe-se que o foco neoliberal na educação é justamente usar o poder de formação de opinião que a educação tem para fortalecer as políticas hegemônicas do neoliberalismo.

2.2 As políticas educacionais no Brasil e os ajustes neoliberais

O desenvolvimento neoliberal no Brasil não foi diferente do desenvolvimento neoliberal dos outros países, principalmente, daqueles da América Latina. A diferença é que chegou um pouco tardio dado o contexto brasileiro de desenvolvimento e os sucessivos golpes militares instalados no Brasil, desde meados dos anos trinta. Contudo, os mesmos setores atacados pelo neoliberalismo na esteira do mundo, também foram particularidades brasileiras e ainda fazem parte de um mesmo processo que se comunga no resto do mundo. Porém, não cabe aqui estendermos comentários generalizados a respeito das políticas neoliberais, mas sim, desenvolvermos um diálogo a nível educacional dessas políticas, especificamente na gestão de Fernando Collor de Melo, por se tratar de um administrador que trouxe a aplicação acentuada dessas políticas para o seu governo.

O quadro das políticas educacionais segue pelos finais dos anos 80, imbuído de muitas discussões, diagnósticos e relatórios dando conta da situação educacional do país. Dessa forma, buscam as implementações necessárias para recolocar a educação no patamar de prioridades nacionais. O início dos anos 90 nos trouxe como acontecimento histórico a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontien na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial e com a colaboração dos órgãos multilaterais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), União das Nações Internacionais para a Infância e a Juventude (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Internacional e Desenvolvimento (BID). O Brasil, na ocasião, foi apontado como um dos sete países em piores condições educacionais, tendo em vista os péssimos resultados estatísticos como:

[...] baixo índice de escolarização básica na faixa etária de sete a quatorze anos, baixo índice de matrículas no ensino médio, alta taxa de evasão e repetência escolar em todos os níveis de ensino, baixo índice de matrícula no ensino superior, atendimento pouco expressivo na pré-escola e alta taxa de analfabetismo, com baixa escolaridade de jovens e adultos. (ARELARO, 2005, p. 36)

Diante de um verdadeiro desastre educacional, o país não tinha alternativa, senão aceitar as intervenções do Banco Mundial e assim garantir os empréstimos para tentar sair do quadro calamitoso que apresentava, ou seja, deveria se render às propostas de financiamento educacional e estratégia para melhorar o seu desempenho educacional.

No contexto político, ocorre a primeira eleição direta para Presidente da República. Depois de amargarmos 21 anos de ditadura e subserviência à tecnocracia nacional e

internacional, finalmente o povo tem o direito de escolher democraticamente o então Presidente da República Fernando Collor de Mello. O mesmo tinha discurso populista, mas as práticas eram de apoio à elite dominante. Como chefe nacional, propôs programas ousados de privatizações, promovidos através de atos legais e ações que privilegiavam o capitalismo estrangeiro. Nas palavras de Arelaro (2005, p, 36), “instalava-se no Brasil o período conhecido como neoliberalismo, que se apresentou em situações diferentes, dado o momento de fragilidade deixado pelos anos de ditadura militar”. Então, diferentemente dos países da Europa que tinham se desenvolvido à “luz” social democrática, o Brasil estava tentando sua redemocratização social que apontasse os caminhos de programas de investimentos em direitos sociais e a redução da miséria e da desigualdade social.

Contudo, Collor, dentro de todo vigor jovial e a gosto das políticas neoliberais, acabou cometendo o uso de práticas que “desgostou” a elite dominante, fazendo com que a própria elite se indispusesse com o Presidente, e isso foi fatal levando-o ao impeachment, o primeiro da história política do nosso país. No contexto educacional, o jovem presidente não levou na sua “bagagem”, quando da subida ao Palácio do Planalto, nenhuma proposta educacional, apesar da Constituição lhe dar todo subsídio para tais projetos. Além do mais, estávamos vivendo o ano consagrado como o Ano Internacional da Alfabetização o que levou o governo a apresentar um projeto intitulado: Plano de Alfabetização e Cidadania. Para Arelaro (2005, p.2), “um Plano de Alfabetização e Cidadania foi anunciado – o último substitutivo colocado às pressas, uma vez que o ano de 1990 havia sido declarado Ano Internacional da Alfabetização”. Era, porém, um projeto para “constar”, sem a firme intenção de erradicar o analfabetismo.

Com o impeachment de Fernando Collor de Mello, assume a Presidência da República, Itamar Franco, adepto do mesmo credo político, porém com posturas e convicções diferentes. Logo de início, ameniza a política de privatização das empresas estatais. Na política educacional se tenta dar uma investida democrática, convidando associações de educadores, sindicatos de trabalhadores em educação para sentarem-se à mesa e formularem as propostas para o Plano Decenal de Educação para Todos, no intuito de cumprir o compromisso internacional firmado em Jontien na Tailândia.

Afinal, o que trás o tal plano? O Plano Decenal de Educação para todos, elaborado sob a coordenação do MEC, não se refere à educação como um todo, mas, segundo Saviani (2008, p. 183), “educação fundamental, seja porque buscou não se reduzir a meras normas de distribuições de recursos”.

No tocante ao conteúdo do documento, houve tentativa de levantar dados, obstáculos, fazer somatório de dificuldades a serem enfrentadas, para daí construir diagnósticos e perspectivas de universalização do ensino fundamental, bem como erradicar o analfabetismo. Nas palavras de Saviani, (2008, p.183), “as medidas assim como instrumentos para a sua implementação”. Apesar de toda investida e tentativa de fazer com que a educação tomasse rumo diferente e melhorias caracterizadas de fato, o Plano Decenal de educação não teve muito relevo na questão qualitativa, praticamente nem mesmo saiu do papel,

limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial. (SAVIANI, 2008, p. 183)

Nessa mesma ocasião, já havia um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação sendo discutido na Câmara dos Deputados, o qual foi elaborado pelos participantes do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública.

Como se percebe, a vontade dos inúmeros educadores brasileiros viverem realmente uma educação democrática se repete nas várias passagens de reconstrução educacional brasileira. Desta vez, não diferente dos movimentos organizados pelos pioneiros da escola nova, grupos de educadores tentavam dar à educação a importância necessária que ela merecia no ranking de disputa das melhores conquistas para uma educação pública, gratuita e de boa qualidade.

Vale ressaltar que, pela primeira vez, foi discutida a proposta de um piso nacional profissional unificado para os trabalhadores em educação e que, conforme Arelaro (2005, p. 38), “na ocasião foi colocado como condição pela CNTE, para a participação na discussão do Plano de Desenvolvimento de Educação para Todos”. Neste ínterim, foram viabilizadas propostas no intuito de que a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (CONSED) pudessem dispor de condições para efetivarem tal exigência e, após a aprovação destes segmentos, tivessem condições de pô-la em prática. Assim,

[...] em meados de 1993, foi assinado um termo de compromisso do Governo Federal com a CNTE, comprometendo o ministro da educação e do Desporto a colocar como prioridade desse plano decenal a valorização dos profissionais de educação, contemplando o piso nacional unificado para a categoria – 300 reais era o valor do piso sugerido na ocasião – proposta de carreira com valorização salarial por tempo de exercício e mérito (cursos realizados) e melhoria das condições de trabalho. A jornada docente de 40

horas, em uma única escola, com previsão de horas de atividades – 20 horas com alunos e 20 horas com atividades diversificadas – seria considerada meta a ser alcançada naquela década nas redes públicas, por estado e municípios. (ARELARO, 2005, p. 38)

A partir deste entendimento, é que se começa a discutir propostas de piso salarial para os profissionais da educação, bem como uma política de melhoria salarial para a categoria. Os anos 90 não foram apenas momentos de tentativa de organização educacional, mas uma década que se mostrou propícia aos vários acertos, entre diagnósticos e análises. Outros segmentos educacionais tiveram seu momento de atenção, como Coloca Arelaro (2005, p. 38), “na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o MEC nomeou uma comissão nacional com representantes de diferentes setores sociais a fim de restabelecer a alfabetização como prioridade de governo” e desse modo, ainda conforme Arelaro (2005, p. 38), “discutir qual modelo pedagógico deveria ser seguido, considerando a clientela e o contexto”. A movimentação em torno da Educação de Jovens e Adultos propiciou uma troca de experiência e de diagnóstico a nível nacional, levando a uma criação do Fórum Estadual em Defesa da Educação de Jovens e Adultos, posteriormente se firmando como organização independente do governo, com funcionamento até os dias de hoje.

Outro momento importante da história da política educacional brasileira se destaca: a reestruturação do Conselho Nacional da Educação, visto que, dadas as denúncias de vendas de pareceres autorizando a criação de instituições superiores de ensino privado, constituindo-se em escândalos e diminuindo a credibilidade do órgão, levou o Presidente Itamar a extinguir sumariamente o CFE e o mandato dos seus membros, instituindo em seguida outro fórum: Conselho Nacional de Educação, denominação esta que veio a constar na LDB.

A malha de discussão tecida até aqui, fornece-nos elementos para dizermos que o momento de redemocratização brasileira direcionava para uma grande estruturação da política econômica, social e a educação se somaria a tudo isso como porta de racionalidade e equilíbrio para tal postura brasileira. Eis um dos grandes motivos pelos quais recebeu atenção especial não só da sociedade civil legitimada nos embates democráticos, do governo, mas, principalmente, do aparato ideológico do neoliberalismo e do Banco mundial. Desta feita, o neoliberalismo esteve ao lado dos rumos econômicos e sociais do Brasil, sempre fiel sustentador da ideologia de que o mercado é a lei social, traduzido nos programas de reformas estruturais implantadas nesta nova fase do desenvolvimento brasileiro.

Por outro lado, não diferentemente e não dissociado das intenções neoliberais o Banco Mundial e os organismos multilaterais aparecem também pousando de “bons moços”

dispostos a prestarem ajuda no momento de fragilidade e angústia nacional estampada nos números estatísticos nada animadores. Então o Banco Mundial chega trazendo planos, propostas e estratégias, sem esquecer dos financiamentos em vários setores sociais, que prometiam “milagres”, se fossem cumpridos todos os seus planejamentos subjacentes nas propostas de reestruturações dos ajustes neoliberais. Ressalte-se que tais ajustes seriam infalíveis, não só para o modelo a ser seguido no caso específico brasileiro, mas para todos os países em desenvolvimento. Portanto, cabe agora enlaçar comentários acerca do papel do Banco Mundial na política de reestruturação da educação brasileira; da redemocratização brasileira à luz dos investimentos do Banco Mundial e das políticas do Banco Mundial para a educação brasileira, a fim de compreendermos com mais propriedade as interferências efetuadas no processo de redemocratização brasileira pelos órgãos de financiamentos internacionais.

2.3 O papel do Banco Mundial na política de reestruturação da educação brasileira

O papel que o Banco Mundial (BM) desempenha frente aos países em desenvolvimento é um papel de reestruturação dos ajustes neoliberais que acontece por meio de estratégias que levam estes países a desenvolverem políticas de ajustes estruturais. Esta prática não é nova, desde a sua fundação (1944) o BM vem desenvolvendo esforços no sentido de captar clientes e desenvolver políticas e planejamentos necessários a sua expansão econômica. “Atualmente, é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional” (SOARES, 2000, p. 15). Desse modo, os empréstimos têm acontecido numa forma estupenda. “Hoje conta com 176 países-membros, incluindo países do Leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1993)” (SOARES, 2000, p. 15). Mas, afinal, quem é esse órgão tão poderoso que movimenta cifras tão altas de recursos e é capaz de liderar as políticas estruturais de muitos países do mundo?

O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputa sobre investimentos Multilaterais). Em 1992, o Banco Mundial assumiu ainda a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), aprovado pela Eco 92 como principal fundo para o gerenciamento do ambiente, tornando-se principal gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global. (SOARES, 2000, p. 15-16)

O que se nota é que o BM ocupa espaço importante no seio das estruturas organizacionais do mundo, propiciando todo um conjunto de propostas e implementações a boa parte do mundo, cuja maior intenção é expandir o controle sob os países em desenvolvimento que não dispõem de recursos suficientes para bancarem as ações imprescindíveis aos ajustes das suas necessidades financeiras. O que de pronto selam não só os acordos financeiros, mas também as estratégias de ações impostas pelos planejadores do BM.

Verifica-se, também na estrutura de formação do Banco Mundial uma escolha dependente de maior volume de capital, o que favorece excepcionalmente aos Estados Unidos a conquista da presidência desde o seu surgimento. De resto, aos outros quatro países: Japão, Alemanha, França e Reino Unido oferece-se a hegemonia absoluta das suas políticas, como se fosse pouco, aos comandantes das políticas do órgão financeiro em prol do desenvolvimento dos países em condições nada cômoda e que têm nas mãos do BM os seus destinos traçados, não só na questão financeira, mas também nas diretrizes que devem seguir para sair das crises sucessivas que, após a grande guerra mundial, lhes deixou como saldo.

Neste entendimento de compreensão e um percentual de mais de cinquenta anos de atividade econômica, o Banco Mundial tem um somatório de algo mais do que 250 bilhões de dólares em empréstimos e outros tipos de assistências aos países em desenvolvimento. Porém, “a avaliação da performance do Banco Mundial é desigual e perversa socialmente, pois ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente”, (SOARES, 2000, p. 17). Danos maiores do que estes são impossíveis e difíceis de não dizer com toda convicção: “melhor que nunca tivessem existidos, o que se torna pior ainda constatar”. Nesta perspectiva, estamos longe, se não impossibilitados, de desvincarmos de tal dependência. Isso porque, a cada ano, o Brasil e outros países em desenvolvimento ampliam gradativamente as suas dependências, quer seja na questão dos empréstimos, quer seja na questão de planos e projetos pensados e desenvolvidos sob o crivo do BM.

2.4 A redemocratização brasileira à luz dos investimentos do Banco Mundial

O aporte financeiro criado e desenvolvido no Brasil, proveniente da implementação do Banco Mundial, tem contribuído para o fortalecimento da dependência brasileira a este órgão financeiro. Desde o apontar dos primeiros anos da década de 70 que o Brasil passou a não só

manter relacionamento financeiro com o Banco Mundial, como também passou a intensificar cada vez mais os seus “negócios”. Assim,

[...] durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (SOARES, 2000, p. 17)

Na ocasião, o Brasil estava em processo de descoberta de rumos, dados os sucessivos acontecimentos de mudanças de modelo de regime que ora se apresentava ditatorial e ora se suplantava como modelo democrático – tudo isso preso à mobilidade deixada pelos grandes acontecimentos políticos, econômico e social dos primeiros anos de industrialização. Os grandes acontecimentos históricos brasileiros deixaram, sem dúvida, um saldo negativo econômico e uma dependência financeira alargada aos cofres financeiros das agências bancárias norte-americanas.

Os anos 80 e 90 chegam, e com eles uma maior dependência não só financeira, mas tudo que desrespeitava a organização estrutural do país, nem mesmo a legislação foi poupada.

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha de pobreza. (SOARES, 2000, p. 17)

2.5 As Diretrizes Políticas do Banco Mundial para a Educação Brasileira

O exposto registra claramente os anos difíceis vividos pelo povo brasileiro, além do mais um grande momento de instabilidade econômica crucial circunda a economia nacional, conseqüentemente uma nostálgica falta de perspectiva de melhoria no quadro social.

No setor social, as reformas demandadas atingem de modo especial a educação que tem sido vista no patamar de desenvolvimento como elemento importante na redução da pobreza e, sobretudo, no que tange a necessária formação de capital humano adequado às novas exigências do capitalismo. Assim,

[...] durante as duas décadas de cooperação, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas educacionais, as quais vêm fundamentado a concessão de crédito para o setor. Duas tendências são perceptíveis: a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional; nesta modalidade, situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos; com os de desenvolvimento rural, por exemplo. A segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à ajustamento econômico. (FONSECA, 2000, p. 231-232)

Verifica-se que à educação, apesar de toda “atenção” que lhe é direcionada, falta-lhe o essencial para um desenvolvimento satisfatório, capaz de ocupar o espaço reservado à natureza de sua existência. Falta-lhe, prioritariamente, o cumprimento do exercício social; falta-lhe, no entanto, uma política de continuidade e sustentabilidade hábil no processo de desenvolvimento social e humano; falta à educação uma política centrada em todos os seus níveis e modalidades, com posturas legítimas e igualitárias, onde aos brasileiros sejam garantidos o acesso e a permanência em todas as instâncias escolares.

Apesar de todo investimento educativo do Banco Mundial para a educação, ainda estão longe de serem satisfatórias as melhorias necessárias ao seu crescimento. Isso se nota através de alguns investimentos feitos no Brasil, os quais podem ser visualizados no quadro seguinte:

QUADRO 1: Participação da área social nos empréstimos do Banco Mundial.

Setores	Anos / 1992	1993	1994
Educação	8,6%	5,7%	9,9%
Desenvolvimento urbano	5,7%	6,7%	5,9%
Água e esgoto	3,5%	4,5%	6,1%
População, saúde e nutrição	2,0%	4,2%	3,5%
Subtotal/área social	19,8%	21,1%	25,4%
Ajuste e reforma setor público	13,0%	17,6%	4,3%
Outros	6,7%	61,35	70,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Relatório do Banco Mundial (vários anos) citado por Soares, (2000, p. 30).

O quadro nos mostra o volume de recursos conseguidos para alguns setores sociais, cuja monta, neste caso e em outros repasses para a educação, é bem maior do que para outros setores sociais, e nem em virtude disso se conseguiu melhoras quantitativas e qualitativas expressivas na educação brasileira, a não ser uma melhor estruturação no ensino fundamental e paralelo a ínfima quantidade de recursos financeiros destinados à educação provocando a dependência econômica, registra também, a transferência de pensar a educação em bases internacionais, imprimir modelos que não condizem com a realidade brasileira.

No que diz respeito às décadas de 50, 60 e 70, datas de início e desenvolvimento da cooperação técnica do Banco Mundial ao Brasil, verifica-se que a cooperação esteve mais para dependência do que para ajuda técnica e financeira não só na educação, mas em vários setores brasileiros a exemplo da agricultura, indústria, comércio e outros investimentos ao alcance dos acordos dispostos nestes períodos. Porém, durante o início da década de 70 a educação recebeu atenção especial. Logo,

no início dos anos 70, a educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro. (FONSECA, 2000, p. 232)

Nota-se que a atenção dispensada à educação não era desprovida de empenhos econômicos direcionados aos interesses capitalistas, tendo em vista o contexto de industrialização e desenvolvimento urbano do país. Sem esquecer também que o mercado precisava de mão de obra para o trabalho nas indústrias e fábricas – eis o motivo do ensino profissionalizante ter recebido tanta atenção.

Diante de algumas análises realizadas a respeito da intensificação do papel do Banco Mundial no Brasil, concebe-se, como entendimento profícuo, que as ajudas realizadas e que ainda estão sendo feitas pelo BM ao Brasil, são provenientes de análises feitas através de estudos promovidos pelo próprio Banco Mundial desde a Conferência Mundial – Educação para Todos, realizada pelo BM, UNICEF, PNUD, UNESCO, etc., em Jomtien, na Tailândia. A partir de então, o Banco tem feito relatórios dando conta da situação em que se encontra a educação brasileira e tem direcionado ações no sentido de melhorar as problemáticas detectadas, em especial ao ensino fundamental de quem tem recebido olhares especiais, nos anos noventa e nos primeiros anos deste milênio. Tommasi, (2000, p. 179), afirma que “O diagnóstico do Banco sobre o sistema de educação brasileira ressalta que o maior problema é

a baixa qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão”. Na verdade, sabe-se que o mesmo problema ainda perdura hoje, mas não se resolve problema de qualidade educativa sem investir no sistema de ensino como um todo. Nessa lógica, a qualidade ou falta de qualidade, repercute em todo o sistema. Então, parece-nos coerente apontar como política negativa do Banco Mundial focalizar ações voltadas no Brasil, apenas enfatizando um nível de ensino. No caso, o ensino fundamental, no evento do FUNDEF, que apenas garantiu 100% da matrícula neste nível de ensino, deixa os outros níveis e modalidades desprovidas de atenção orçamentária para melhorar a qualidade educativa. Segundo o Banco Mundial, os elementos que contribuem para a ineficiência da educação no Brasil são:

- a) falta de livro didático e outros materiais pedagógicos;
- b) prática pedagógica inapropriada, que estimule os professores a reprovar (os índices de repetência, constantes através dos Estados e regiões, mostram que essa prática reflete as expectativas dos professores em relação à proporção dos alunos que deveriam passar, em vez do nível efetivo do desempenho escolar);
- c) baixa capacidade de gestão (superposição das ações entre os três níveis de governo, clientelismo e nepotismo que permitem a contratação de funcionários em números excessivos). (TOMMASI, 2000, p. 198).

Diante dos pontos chave detectados, o Banco Mundial estabelece medidas prioritárias para tentar reverter tal diagnóstico. Com base nos pontos levantados acima e ainda nesta investida “[...] os projetos prevêm fortalecer a capacidade federal e estadual para implementar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” (TOMMASI, 2000, p. 199). Isso se deve ao fato de que, uma vez investindo na educação brasileira, o BM também impunha uma forma de ver os resultados, ou mesmo um diagnóstico que lhe possa apontar em que patamar a educação se encontra em termos qualitativos, e este resultado só seria visto e possível através de um exame nacional que pudesse dar conta na prática, entre outras questões que são avaliadas neste exame, como as escolas e os alunos reagiram diante dos investimentos aplicados.

Outro elemento merecedor de análise, aqui, é o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para a educação. Vejamos:

[...] o financiamento da educação por todos os níveis de governo totaliza cerca de 4% do PIB, o que é relativamente baixo considerando que a média para a América Latina é de 4,24% do PIB; a média nacional dos gastos por aluno (cerca de US\$ 250) é também relativamente baixa. Isso resulta em baixos salários para os professores. Além disso, considera-se que os funcionários raramente são chamados a prestar contas e carecem de incentivos para melhorar sua performance. (TOMMASI, 2000, p. 198)

Consolida-se, portanto, que muitos aspectos ruins contribuem de forma negativa para a realidade da educação brasileira continuar dentro de um pessimismo. Isso por que, além do PIB dos países da América Latina ser baixo, em relação a outros países do mundo, o PIB brasileiro ainda se apresenta menor do que a média Latina Americana. Isso significa dizer que a situação brasileira, com relação aos investimentos em educação, continua distante de resultados qualitativos expressivos. Para termos uma ideia de quanto isso compromete a qualidade da nossa educação, mesmo depois de estudos e relatórios e propostas de redirecionar ações no sentido de superar os problemas detectados desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até a atual gestão do governo de Lula, registra-se que o PIB investido na educação não tem conseguido valores significativos. Segundo Pinto (2004, p. 1), o governo de FHC, “[...] será lembrado como aquele que gastou 4% do PIB com ensino e 8% do PIB com juros e encargos da dívida pública”. Neste panorama, compreende-se que honrar os compromissos com o “senhor” Banco Mundial é mais importante do que honrar os compromissos com milhares de crianças e jovens que para terem direito a uma educação de qualidade, infelizmente vão ter que esperar que o Brasil disponha de recursos suficientes para, primeiro pagar suas dívidas e depois investir não só na educação dos brasileiros, mas também melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos a quem, muitas vezes, até o alimento falta.

O quadro das políticas educacionais brasileiras, atreladas às subserviências do Banco Mundial, não consegue nos últimos anos do Governo Itamar Franco, ou seja, meados dos anos noventa alcançar um crescimento esperado. Foi um momento de muitas discussões, porém sem possibilidades de vislumbrar crescimentos – poucas conquistas ou quase nenhuma foram efetuadas. A única percepção visível foi uma dependência financeira alargada aos organismos internacionais. O que não colaborou para a melhoria qualitativa educacional, deixando tímidas mudanças de crescimento nos dados do relatório quando da Conferência de Educação para todos realizada em Jontien na Tailândia.

O quadro da política educacional no Brasil deixa esse primeiro momento com mais tropeços do que acertos traduzidos nas indefinições de rumos confiáveis do país. Contudo, consegue alargar substancialmente a dependência de políticas intervencionistas do neoliberalismo que passam a ditar a cartilha que a educação brasileira deveria seguir ajustando-a à necessidade do mercado.

A essa altura da intenção de reestruturação e redemocratização do país, outros velhos parceiros também são chamados a opinar e discutir as melhores formas de se fazer uma educação que pudesse dar conta de vencer os enormes desafios colocados quando da conferência da “Educação para Todos” em 1990.

Assim, nesse contexto, o Banco Mundial reaparece com dados novos e soluções urgentes indispensáveis à retomada do crescimento econômico brasileiro. Então, para tamanha empreitada, a educação desponta como fator principal para melhorar os problemas sociais instalados no Brasil desde os vinte e um anos de ditadura militar.

O novo processo do regime civil brasileiro, os seus governantes e suas equipes de assessores, não deram conta de resolver, ou mesmo amenizar, os números desastrosos trazidos nos diagnósticos feitos, inclusive pelo próprio Banco Mundial. Assim, preocupado mais em tirar proveitos financeiros do que contribuir com estratégias desvinculadas de qualquer intenção, o Banco Mundial segue fiel, prestando ajuda financeira e cooperação técnica ao Brasil nos dois mandatos seguidos de Fernando Henrique Cardoso.

III. CAPÍTULO

**AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO
EDUCACIONAL NO GOVERNO DE
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1994 a
2002)**

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, [e que] vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos professores de negação, seleção e exclusão e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos.

(ESTEBAN apud SGARBI, 2001, p.95).

Na tentativa de compreender as políticas de financiamento educacional dos oito anos de mandato do ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, abordaremos neste capítulo, alguns acontecimentos históricos que ganharam relevâncias no contexto econômico, social e educacional como: as intervenções neoliberais nas políticas públicas e a privatização das principais empresas estatais, além de imprimir ao Estado brasileiro um modelo de Estado mínimo.

Explanaremos, ainda, as edições dos principais instrumentos legais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério – FUNDEF. Faremos, contudo, um breve histórico dos primeiros planos de educação. Por fim, teceremos considerações ao novo Plano Nacional de Educação. Com isso, não só mostraremos as suas intenções, como também evidenciaremos uma legislação educacional direcionada ao gosto das intenções internacionais.

Na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 1998), as políticas públicas brasileiras começam a tomar rumos de orientações direcionadas bem ao gosto e ao modo do neoliberalismo e aos choques do intervencionismo nas políticas públicas passando do plano “oculto” para o plano visível, sendo sentidos e vistos pelos brasileiros.

O governo em pouquíssimo tempo assume proposta “ortodoxa” em relação à política econômica, caracterizando-a como valor maior e que a estabilidade monetária assumiria caráter de prioridade, apesar de o real ter sido criado no governo anterior em julho de 1994, foi no então governo de FHC, que capitalizou a euforia e a efêmera ilusão de novo padrão internacional de consumo “para todos” representada pelo lançamento da nota de um real equivalente a um dólar. Essa falsa correspondência econômica custaria aos cofres públicos e aos brasileiros o ônus de milhões de dólares, transformados em “dívida pública”. (ARELARO, 2006, p. 39)

Nesse mesmo governo, o estado brasileiro passou a registrar uma demanda de privatização jamais vista na sua história: as maiores e mais produtivas empresas estatais foram

vendidas a preço simbólico, como se fossem mercadorias perecíveis. Concomitantemente, sempre vinha a justificativa de que o estado precisaria de reforma para assim se colocar no patamar de países em desenvolvimento, sem esquecer o gosto das políticas e os ditames neoliberais. Assim, a essa altura do discurso, ao país foi reservada,

[...] a “missão de planejador e coordenador de todo projeto de Estado Mínimo, ou seja, em nome da modernização e da gestão pública e da superação de uma atuação burocrática e tecnocracia do Estado – o que era inegável, historicamente introduzir-se a concepção de Estado mínimo, de sua não intervenção no mercado, por meio de sua desregulação e desregulamentação, da diminuição dos serviços e funções públicas estatais e das privatizações. Tal discurso, em processo de hegemonização no mundo ocidental, passa a ser pautado de maneira explícita e didática, diariamente, pela mídia falada, escrita e televisiva. (ARELARO, 2006, p. 39)

Nesse foco de entendimento, fica evidente que a intenção do governo, alicerçada nas inspirações neoliberais, era fazer transparecer que o grande vilão responsável pela crise econômica era o gasto social e que, dessa forma, era preciso redimensionar as políticas sociais tendo em vista a seletividade e a focalização, já vivenciadas por outros países da América Latina, a exemplo do Chile, pontuada conforme interesse do Banco Mundial, principal órgão financiador das políticas urgentes e rigorosas na superação da crise econômica.

Destarte, o Brasil precisava sair da crise rumo ao crescimento. Como se sabe, nenhum país cresce se não tiver metas e planos educacionais sólidos. O Brasil não era diferente, assim era preciso organizar a sua legislação, torná-la “grande” e cheia de expectativas que fossem capazes de atacar os principais problemas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9.394/96 é aprovada depois de sete anos de discussão com alguns cortes que foram discutidos no âmbito do Fórum em Defesa da Escola Pública. Mas, como outrora, é a lei que nos “convém”. Mesmo vivendo no seio de uma democracia e com rumos de direcionamentos propícios, porém ladeados de interesses econômicos nebulosos, a lei passa a vigorar de forma minimalista, sem dar conta de estabelecer os implementos necessários aos ajustes organizacionais à educação do povo. Mas, quer queiramos ou não, é a lei que regulamenta os destinos educacionais e isso não podemos negar, pois, apesar de uma estrutura enxutíssima, traz uma melhor organização, ou seja, define obrigações, começando com a organização dos sistemas de ensino entre os três entes federados – União, estados e municípios, pois pela primeira vez uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz nos seus dispositivos as diversas competências entre as instâncias governamentais, as quais vale a pena suscitar-las:

[...] a LDB incube aos municípios a manutenção da educação infantil, garantindo, com prioridade, o ensino fundamental. Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio. À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino. (SAVIANI, 2008, p. 176)

Entre outros substitutivos de fundamental importância para vivência democrática, a lei no seu processo de tramitação sofreu cortes e, uma vez aprovada, deixa enormes lacunas no exercício da construção democrático-educacional. Foram muitas mudanças na LDB; mudanças que vieram para somar e outras para subtrair possíveis conquistas. A mais importante das conquistas, parafraseando Saviani, foi a efetivação da gestão democrática que passou a vigorar de modo indeterminado, ficando à mercê da vontade dos sistemas de ensino aprovar lei complementar, consoante a questão eleitoreira, pois esta é mais forte e conveniente aos interesses dominantes, e até hoje não se concretizou.

Ainda com relação à gestão democrática, Pino sustenta que

[...] a definição da gestão democrática do ensino público na educação básica foi remetida aos sistemas de ensino que, respeitando as peculiaridades, deverão se pautar pelos princípios da ‘participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola’ e ‘participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes’. (2002, p. 39)

Outro substitutivo importante retirado foi a educação básica obrigatória, permanecendo apenas o ensino fundamental obrigatório, de modo que

[...] a própria etimologia do termo base nos confirma esta concepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é mais do que um conceito inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletiva, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, e o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes. (CURY, 2002, p. 171)

Vê-se, portanto, tão grande contradição da lei, uma vez que torna apenas obrigatória a parte intermediária da educação básica, deixando os outros segmentos da educação básica

assistida de forma aleatória e por conta de interesses dos entes federados, cuja competência lhe seja atribuída. Assim, a LDB estabelece como responsabilidade prioritária dos estados o ensino médio, ficando os municípios responsáveis pela educação infantil. Por sua vez, o ensino fundamental fica sob a responsabilidade compartilhada de estados e municípios, cabendo à União o papel de subvenção e de suplência, somente quando os estados e municípios não tiverem condições de bancar sozinhos este nível de ensino.

No mesmo foco de entendimento, ainda a LDB, (BRASIL, 1996), no parágrafo único do artigo 11, “assinala a possibilidade de estados e municípios se constituírem como um sistema único de educação básica”. Nesse caso, abre possibilidade dos dois entes federados comporem um único sistema de ensino, e elegerem também políticas educacionais favoráveis a municípios e estados.

Logo foi aprovada a emenda constitucional – PEC 233 – que originou a EC 14 que reescreve o capítulo III da Constituição Federal, alterando dispositivos dos artigos: 205, 208, 211 e 60. Este último diz respeito às disposições transitórias que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº. 9.424/96. Percebe-se que a intenção do FUNDEF pode ser analisada dentro de vários pontos de vistas. Vejamos alguns:

Primeiro: a focalização da política educacional no atendimento exclusivo no ensino fundamental, restritamente a faixa etária de 7 a 14 anos regular, levanta uma desrespeitosa briga entre estados e municípios por aluno do ensino fundamental, estabelecendo uma competitividade sem limites entre os dois entes federados. Assim, ao invés de remeter este nível de ensino à qualidade de fato e notória, deixa margens de entendimento, pois houve uma busca por quantidade devido ao valor-aluno estabelecido pela União por cada aluno no ensino fundamental, deixando um saldo qualitativo muito pouco visível uma vez que os municípios quase não ofereciam este nível de ensino, ou seja, 5ª a 8ª séries. Após a vigência do fundo, a “caçada” municipal por aluno nessa faixa etária passa a ser prioridade, pois o valor-aluno definido nacionalmente pela União, apesar de irrisório, passa a ser moeda forte. Consequentemente, o ensino fundamental da rede municipal enfrentou problemas gritantes de infra-estrutura, de professores sem qualificação adequada, turmas superlotadas e o mais grave ainda, o leilão de aluno entre estados e municípios chegou ao cúmulo do inaceitável:

[...] o mecanismo de vincular o repasse de uma parcela da receita de impostos ao número de alunos matriculados no ensino fundamental regular desencadeou um processo, em ritmo raramente visto, de municipalização desse nível de ensino, em especial nas regiões mais pobres do país de tal

forma que, de um patamar histórico de 1/3 das matrículas do ensino fundamental público que vigorou até 1996, a rede municipal, hoje, já possui mais alunos que a rede estadual. (PINTO, 2004, p. 14)

Na exposição acima, verifica-se que, quanto maior a quantidade de aluno, maior seria a cota de restituição por cabeça, em reais, que os dois entes federados deveriam receber a cada final de ano. No caso do FUNDEF, a maior parcela se soma aos cofres municipais.

O segundo ponto de vista parece ainda mais contraditório: estabelecer a universalização obrigatória apenas no ensino fundamental, determinando, inclusive, que seja responsabilizado o poder público ou a família que negligencia este direito de obrigatoriedade de 7 a 14 anos, cabendo, segundo a LDB, o poder público ser imputado em crime de responsabilidade, e qualquer pessoa poderia denunciar tal descumprimento ao ministério público. Parece belo, tanto quanto legal, se não existisse uma enorme contradição, ou seja, tanto a Constituição Federal, como a LDB reconhecem a educação como direito e dever do Estado e não apenas o ensino fundamental gratuito e obrigatório. Pinto (2004, p. 14), aponta outro problema sério do FUNDEF: “é que ele provoca um desestímulo de investimentos, por parte dos poderes públicos, na educação infantil, na educação de jovens e adultos e mesmo no ensino médio”. Com isso, ceifa toda possibilidade de crescimento dessas modalidades de ensino e do ensino médio e, ainda, aumenta a possibilidade de desvio de recursos por parte dos entes federados como assinala Pinto (2004, p. 5), ao dizer que “muitos estados, como São Paulo, o que têm feito é burlar a lei, contabilizando como gasto com ensino fundamental a parcela do salário de professores referentes às aulas que eles ministram no ensino médio”.

Mais um problema é apontado por Pinto (2004, p. 5), e, dessa vez, diz respeito à questão das propagandas alardeadas pelo governo FHC, inclusive confundindo o entendimento do povo quando divulga que o FUNDEF “ampliou os recursos para o ensino no país, porém o que o FUNDEF fez foi dar mais transparência ao transferi-los para uma conta específica, o que facilita a fiscalização, mas não impede a fraude”. Ainda, conforme a análise feita por Pinto (2004, p. 6), “a única forma de o FUNDEF provocar um aumento nos gastos com ensino no país seria se o governo federal fixasse um valor mínimo por aluno que, de fato, assegurasse um ensino de qualidade”. Se isso acontecesse na prática e de direito, teríamos mesmo um notório aumento nas despesas do governo com cada aluno matriculado na rede pública no ensino fundamental, ainda que fosse apenas no ensino fundamental e numa proposta de municipalização do ensino, embora se saiba que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 74, estabelece as formas de colaboração entre os poderes. Com isso, são estabelecidos os meios de oferta da matrícula no ensino fundamental. Assim,

[...] oferta de matrícula dos estados e municípios deve ser proporcional à sua capacidade fiscal. Ora, com o atual estágio da municipalização no país, este princípio já foi descumprido porque os municípios possuem pouco mais da metade dos recursos tributários existentes em mãos dos estados e um número maior de alunos que estes, no nível fundamental. (PINTO, 2004, p. 14)

Na verdade, entende-se que o interesse da União na municipalização dessa etapa atende a um poderoso mecanismo de correção das desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos. Entende-se também, que essa é a forma de transferência de competência central de poder para os poderes locais, respaldada em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado a suas funções mínimas de acordo com as inspirações e adaptações de cortes necessários ao cumprimento de metas dos acordos da União com os órgãos internacionais. Nessa perspectiva, segundo Pinto (2004, p. 10), “[...] em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior ou, ainda, no caso do primeiro, o ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos”.

Outra contradição, a terceira, exposta na letra da lei, diz respeito à questão da valorização do magistério, pois a lei determina que 60% dos recursos destinados ao FUNDEF sejam para pagamento de professores em exercício.

A lei 9.494/96 diz que os 60% devem ser destinados aos professores e profissionais, abrindo brechas para qualquer profissional em educação ser contemplado com tal recurso. Enquanto isso, os salários dos docentes continuam esmagados e com a ilusão de que, com o fundo de manutenção e de valorização do magistério, o professor passou a ter aumentos substanciais nas suas remunerações.

Na verdade, o educador continua ganhando mal e sem perspectiva de um piso salarial que possa se reverter em real valorização do magistério, além disso, nem contemplado foi na LDB como queria a CNTE e nem na lei do FUNDEF, permanecendo, até hoje, em discussão e a tão sonhada valorização distantes de se efetivar de fato e de direito.

Um quarto equívoco pode ser lido na peça legal (FUNDEF), especificamente no que diz respeito à emenda constitucional de nº. 14, no que tange à reescrita do capítulo III, da Educação da Constituição Federal, alterando dispositivos dos artigos: 205, 208, 211 e 60. Este último das disposições transitórias, justamente onde diz que nos dez primeiros anos de vigência desta emenda os Estados, o Distrito Federal e Municípios destinarão não menos de sessenta por cento (60%) dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental e ainda congrega 15%

dos principais impostos para o fundo como: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto de Produtos Industrializados para Importação (IPI) com o objetivo de assegurar a universalização do seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

O FUNDEF não poderia, jamais, criado com caráter focalizador, resolver a universalização do ensino no seu sentido “estrito”, ou seja, promover uma educação de qualidade, apenas com o acesso desses alunos à escola na faixa etária obrigatória. Além do mais, acesso não significa qualidade e muito menos permanência, bem como, também não resolve o problema da exclusão educacional e muito menos social. Não podemos pensar numa educação de qualidade e inclusiva, quando, na verdade, a sua mais “nobre” proposta se resume a uma focalização de parte da educação básica, deixando milhares de crianças e jovens, sob a “caridade” de governante que não tem nenhum teor legal que o faça garantir tal direito.

O entendimento que fica de uma lei que estrangula a ideia de todo, exposta na nomenclatura de educação básica é simplesmente:

Falamos em fratura do sistema de educação básica, porque todos os níveis de ensino deveriam ser planejados e articulados, no seu crescimento, de forma integrada pelo sistema público como um todo. O “efeito” do fundo é o contrário: a focalização exacerbada dos recursos no ensino fundamental se faz às custas da exclusão dos outros níveis de ensino. (OLIVEIRA, 1999 apud RODRIGUEZ, 2001, p. 4)

Dessa feita, a qualidade não é percebida nem na letra da lei e muito menos na prática educativa.

Um quinto equívoco pode ser centrado na participação da União nos gastos com MDE, como bem configura Davies (1999, p. 4): “A União faz cortesia com o Chapéu dos estados e dos municípios”, pois lança os programas e não cumpre o seu dever supletivo e redistributivo, atuando somente quando os outros entes federados não dão conta de alcançar o mínimo exigido, de tal modo que nem nos oito anos do governo FHC e nem nos primeiros anos do governo Lula, os gastos com educação por parte da União foram cumpridos e a alegação é a mesma de antes tão batida: falta de recursos financeiros, tendo em vista a necessidade inadiável e intransferível do pagamento da dívida e dos serviços da dívida.

Nesse íterim, Arelaro vai afirmar

[...] que as ‘perdas’ – recursos não aplicados – da área educacional representaram cerca de 20 bilhões de reais. Nesses anos todos, desde 1994, sistematicamente cerca de 20% dos recursos arrecadados pela União foram ‘tirados’ das áreas sociais, mediante diferentes artifícios empregados pela área financeira para o não investimento nas políticas sociais. (5005, p. 42)

Tal percentual é expressivo para a melhoria educacional, ou melhor, é um dinheiro que deixa de ir para a manutenção do ensino e conseqüentemente para uma melhor qualidade educativa.

Sem dúvida alguma, a gestão Fernando Henrique Cardoso foi registrada como um governo que mais editou leis; só na educação foram sancionadas várias legislações entendidas como aparatos legais importantes para a organização educacional. A dúvida é: será que foram leis que suprem, de fato, a necessidade da melhoria do sistema educacional brasileiro? Ou será que foram leis que são imprescindíveis às políticas neoliberais e aos interesses do Banco Mundial?

Na prática, a segunda opção se acentua como sendo a mais visível, tendo em vista que foram legislações que vieram atender aos ajustes das políticas implantadas pelo Banco Mundial no sentido de colocar os países, principalmente os chamados países em desenvolvimento, no curso dos seus planejamentos e satisfações dos interesses financeiros deste órgão. Segundo Calazans (1996, p. 19), “cabe ao setor de planejamento no sistema(s) exercer o dirigismo, o mandonismo para que as alianças se deem, os projetos sejam executados no limite das exigências dos financiadores e as reformas sejam implementadas no devido tempo”.

Neste contexto, fortalece-se a compreensão de que o “dirigismo e o mandonismo”, editado no Brasil, têm um forte aporte nas legislações que foram editadas após o período ditatorial e por excelência no governo FHC. Assim, a educação brasileira segue o seu percurso de ajustes de acordo com as necessidades dos seus financiadores e planejadores, afinal o ministro da educação das duas versões, primeiro e segundo mandato governamental FHC, era Paulo Renato Souza, economista estimado nos órgãos financeiros internacionais, com currículo apreciável, inclusive com passagem em cargos importantes como vice-presidência do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID). Conforme se registra nas palavras de PINTO (2002, p. 110), Paulo Renato desfrutava de

[...] amplo prestígio junto ao presidente da República, entre as agências internacionais e com generoso, além de pouco crítico, espaço na mídia, possibilitou ao governo influenciar decisivamente na aprovação de vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema

educacional brasileiro. A título de exemplo e com forte impacto no financiamento da educação, basta citar que, neste período, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a Emenda Constitucional nº 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei nº 10.172/2001).

Dada a amplitude que as peças legislativas expostas ocupam no cenário educativo, percebe-se que, na verdade, eram urgentes as suas vigências, uma vez que, a partir daí, começa a se estruturar um novo modelo educacional, segundo as determinações dos órgãos financeiros internacionais. Após tecermos comentários e análises dos pontos que consideramos cruciais acerca da LDB e do FUNDEF, resta-nos fazer uma abordagem do Plano Nacional de Educação, por considerarmos elemento importantíssimo na compreensão da política educacional imprimida à nação brasileira na gestão FHC.

Na rota de compreensão, é preciso, antes de comentar sobre o novo Plano Nacional de Educação, trazer algumas reflexões acerca dos outros planos de educação brasileira, principalmente o plano editado em 1946, dada a sua expressividade para a transformação do quadro educacional apresentado no final do governo de João Goulart. Dessa forma, acreditamos que, suscitando alguns pontos trazidos pelo Plano Nacional, fortaleceremos ainda mais a compreensão do significado do atual Plano Nacional da Educação para a sistematização das políticas educacionais necessárias ao desenvolvimento da educação e do país como um todo.

4.1 Um olhar sobre os planos nacionais da educação no Brasil

Antes de fazermos qualquer explicitação do novo Plano Nacional de Educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso, faz-se necessário uma breve abordagem analítica dos primeiros planos da educação no Brasil. A partir daí, tentaremos mencionar o contexto do novo Plano Nacional de Educação. Neste intento, possivelmente elucidaremos alguns acontecimentos importantes na história da construção de um plano nacional de educação que pudesse dar respaldo às intenções das políticas educacionais do país.

Sabemos que, no transcorrer do tempo, muitas tentativas foram realizadas, mas nenhuma fez com que a educação brasileira consolidasse, de fato, um documento com força de lei capaz de melhorar efetivamente e qualitativamente a nossa educação. Somente em 2001 é que tivemos um plano que saiu da intenção para a prática, por meio da sanção do então

Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Então, o Plano Nacional ganhou vigência.

A ideia de construção de um plano nacional de educação registrou-se pela primeira vez no contexto da história da educação brasileira quando do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

O “Manifesto”, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”. (MANIFESTO apud SAVIANI, 2008, p. 178)

Percebe-se, na manifestação dos Pioneiros da Escola Nova, que o desejo do grupo era mais do que ter um plano nacional de educação. Seria, portanto, organizar um sistema educacional estruturado logicamente e que respondesse de modo eficaz às necessidades da educação brasileira. Com isso, estariam sendo colocados não só os desejos de uma escola para todos, mas uma escola de organização sistematizada e consequente. Tanto é que o discurso conseguiu sair da teoria e foi verificado na Constituição de 1934. Assim,

[...] a Constituição de 1934, cujo artigo 150, alínea “a”, estabelecia como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. (SAVIANI, 2008, p. 178)

A Constituição de 1934, ao que tudo parece, foi um dos instrumentos legais brasileiros carregados de intenções e, principalmente, de determinações importantes para a estruturação da política educacional. Portanto, a inclusão de elementos importantes que apenas não só estrutura e organiza a educação em âmbito nacional, mas também traz elementos fortes para a vivência democrática quando previu nos seus dispositivos segundo Saviani, (2009, p. 178), “a criação de um Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria elaborar o Plano Nacional de Educação”. Assinala-se, no entanto, que o Conselho Nacional de Educação criado, conforme Saviani (2008, p. 178), pelo “Decreto n. 19. 850, de 11 de abril de 1931, foi objeto de uma reorganização em 1936, instalando-se o Conselho reestruturado em 11 de fevereiro de 1937”. Com a instalação do Conselho e a elaboração do Plano Nacional de Educação, materializa-se o teor constitucional da Carta Magna de 34 de uma vivência democrática nas decisões importantes da educação brasileira, porquanto no Plano Nacional da

Educação deveriam constar não só os desejos, mas diretrizes e finalidades de toda a educação, e nada mais legítima que as discussões pudessem ser transversas por diversas representações compostas na formação do Conselho que representava toda sociedade política e civil.

Na verdade, o Plano Nacional da Educação consubstanciou-se em um detalhado texto que, no dizer de Saviani (2008, p. 179), “com 504 artigos que se autodenominava, no artigo 1º, ‘código da educação nacional, acabou sendo deixado de lado em razão do advento do Estado Novo naquele mesmo ano de 1937”. Interessante notar que o Plano Nacional da Educação não só teve uma “mistura” de nome mas também teve perdas de mecanismos importantes ao longo da sua feitura que não diz respeito a questões político-metodológico, mas a questão de alinhamento. Quando foi pensado e discutido ainda pelos Pioneiros e registrado na Constituição de 34, o Plano Nacional de Educação, “do ponto de vista da forma, o referido “Plano” correspondia ao espírito da Constituição de 1934” (Cf. SAVIANI, 2008, p. 179). Isso, de fato, se traduzia nas próprias diretrizes e bases da educação nacional. Ainda de acordo com Saviani (2008, p. 179), “quanto ao conteúdo, entretanto, ele já se afastava da idéia dos pioneiros, que prevalecia, também, na Associação Brasileira de Educação, aproximando-se da orientação que irá predominar durante o Estado Novo”. Desse modo, verificamos que

[...] assim, enquanto para os educadores alinhados com o movimento renovador o plano de educação era entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional, para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema o plano convertia-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional. (idem, p. 179)

Ao que tudo leva a crê é que, no transcurso da discussão, elaboração e prática do Plano Nacional da Educação, o discurso não se fez práxis e todo o desejo civil de uma educação democrática assegurada na peça legal de grande importância para a Educação não veio a se consolidar. De tal modo, o documento em vigência não respondia aos anseios e nem mesmo respondia às necessidades da população. Tão grande foi a mudança – não se tratava apenas de trocar substitutivos, mas de trocar o sentido e o alinhamento do documento, ajustando-o, não conforme às necessidades educativas da época, mas às necessidades do Estado Novo.

O Plano Nacional da Educação esteve em vigência por todo período do Estado Novo e adentrou os governos subsequentes, mas, somente no governo de João Goulart, a educação foi colocada em análise, momento em que se constatou o grande “desastre” educacional. Ghiraldelli (1990, p. 133) registra que “metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas

14% daqueles que procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior”. Tendo em vista o diagnóstico assustador da realidade da educação brasileira, ao presidente Jango não restava alternativa, senão tentar reverter tal diagnóstico. Para tanto, foi pensado um novo Plano de Educação. Segundo Ghiraldelli (1990, p. 133), “seguindo as aspirações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4. 024/61), impôs ao governo a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação”. A quantia de 12% não nos parece algo desejável, mas, diante de todo quadro nada alvissareiro, já era alguma coisa. Além do mais, considerando o conjunto de objetivos e metas quantitativas a serem cumpridas no período de oito anos, determinados no novo plano, trazia-nos a promessa de melhorias substanciais para a educação:

- a) ensino primário – matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade; matrícula nas quinta e sexta série de 70% da população escolar de 12 a 14 anos;
- b) ensino médio – matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial;
- c) ensino superior, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial. (GHERALDELLI, 1990, p. 134)

Dada a conjuntura do momento para a melhoria educacional e extensão de oportunidades aos brasileiros de frequentarem uma escola, afora os objetivos precisos para a época, a lei também trouxe algumas metas de grande impacto:

- a. além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial;
- b. as duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;
- c. o ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;
- d. o ensino superior deverá contar pelo menos com 30% de professores e alunos de tempo integral. (GHERALDELLI, 1990, p. 134)

Uma vez redimensionada a nova estrutura educacional e já em curso de se tornar efetiva, a nação brasileira sofre mais um golpe, fato este que também golpeia de modo seguro a vontade do povo contar com um ensino democrático e extensivo a mais cidadãos brasileiros. No raiar dos anos pós 64, os brasileiros viram todos os seus direitos, não só educacionais, mas

também de cidadãos, virem ao chão. As leis impressas pelo comando tecnocrático não eram para regimentar a vida do povo em favor de uma organização em torno de direitos e deveres legítimos, mas para adequar o regime às necessidades da elite dominante.

Após o itinerário dos anos ditatoriais e com a instalação de um regime civil organizado, o povo, mais uma vez, anseia por mudanças que viessem transformar a educação no sentido de ajustá-la às necessidades sociais vigentes. Então, a sociedade brasileira, mais uma vez, vê-se, em pleno século XXI, na expectativa da feitura da elaboração de um novo Plano Nacional de Educação solto das amarras do regime antidemocrático. Desse modo, os primeiros passos são dados nas discussões, audiências públicas, apresentação de substitutivos e outros mais adereços para a efetivação do documento e mais do que isso, vê, sobretudo, o desenho das diretrizes da política educacional percorrido num documento com peso de lei.

4.2 Novo plano nacional para educação brasileira

O Plano Nacional de Educação se constituiu numa das últimas legislações educacionais editadas no final do mandato FHC, porém de grande impacto na construção de uma educação pública de qualidade e que poderia contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

A determinação da elaboração do Plano de Educação Nacional demanda no inciso I do artigo 9º da LDB “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Cf. Saviani, 2008, p.176). Contudo, não foi um instrumento legal, elaborado no seio de discussão entre os poderes e tampouco debaixo de todo teor democrático necessário ao feito. Diante de vários projetos, o governo e o seu ministro da educação não souberam reconhecer a grandeza desses projetos, visto que

[...] existiam no Congresso Nacional dois planos em análise: o do governo e o da “sociedade brasileira”, de autoria de um grupo de educadores – estimados em 6 mil – do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que realizou dois Congressos Nacionais de Educação (Coned), com o objetivo de elaborar coletivamente esse PNE. (ARELARO, 2005, p. 48)

Porém, tanta riqueza traduzida nas discussões e propostas pertinentes a tal documento não foi respeitada e aproveitada, uma vez que o projeto aceito pelo Ministro Paulo Renato foi, simplesmente, o projeto elaborado pelo governo. Torna-se importante salientar que a votação se deu no período de férias dos educadores e, conseqüentemente, os professores fora de

atividade, sem mobilização, não tiveram tempo sequer de se organizar e pressionar as duas casas do congresso para a não votação do projeto do governo. E assim, no mês de janeiro de 2001, com relatoria do Deputado Nelson Marchezan, o projeto foi aprovado nas duas casas legislativas e o PNE tornou-se Lei de nº 10.172/2001.

Tão antidemocrática foi a aprovação do PNE e ao sabor da esperteza e rapidez do governo que ele mesmo apresentou nove vetos ao seu projeto. Todos os vetos dizem respeito à questão financeira, por isso foram vetados sob orientação dos Ministérios do Planejamento, Gestão e da Fazenda.

Afinal, o que nos traz o novo Plano Educacional para a nossa educação? Ou melhor, o que promete nas suas determinações legais o novo plano? Segundo os seus objetivos, se forem cumpridos, o novo plano atenta para um grandioso feito, qual seja:

1. a elevação global do nível de escolaridade da população;
 2. a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
 3. a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
 4. democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar em conselhos escolares ou equivalentes.
- (BRASIL, MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 34)

Podemos depreender do exposto nos objetivos do PNE que, apesar da forma como se tornou lei, é um plano que promete melhorias no oferecimento da educação como um todo e que necessita urgência na questão prática. O que está posto no PNE precisa acontecer, pois fazemos parte de contextos históricos os quais têm um tempo na importância da vivência das pessoas e o que nos parece, dentre as políticas estabelecidas para tal melhoria como as formas de financiamento da educação, se atêm na focalização no ensino fundamental, deixando os outros níveis e modalidades na condição de meros expectadores do processo educacional.

Ademais, o novo plano já está quase na casa de dez anos e sequer foi avaliado, e nem os seus nove vetos foram revistos. Assim, se antes não tínhamos um plano, agora temos um plano quase na falência, pois a maioria das suas metas já estava sendo vivenciada por intermédio das políticas editadas no governo de FHC.

Porém, temos que concordar que muitos aspectos estabelecidos nas resoluções da educação básica editada no Conselho Nacional de Educação, no próprio FUNDEF e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, também não foram cumpridas. Antes mesmo de constarem no PNE, a questão de padrão de infra-estrutura já estava imposta nas resoluções e

pareceres do CNE. Na questão da qualidade, a própria Constituição e LDB também já demandavam o alinhamento qualitativo, principalmente na garantia de financiamento e valorização dos profissionais da educação.

Outro agravante que vem à baila diz respeito à questão da mudança de financiamento da educação básica. Com o FUNDEB não apenas teremos mudanças na questão da importância que a educação básica ocupa no cenário educacional em termos de financiamento mas também na questão de otimização e reestruturação da política da educação básica.

Se nos ativermos à análise dos três eixos através dos quais o PNE foi elaborado, perceberemos como as suas intenções são fortes. Vejamos: “a educação como direito; a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social; a educação como fator de inclusão social” (BRASIL, 2001, p. 21). Com certeza, intenções boas não faltaram na elaboração do PNE, contudo intenções para serem reais têm que sair do papel e se tornarem práxis. Se assim não for, tornam-se letras mortas no contexto legal.

Outro ponto que consideramos importante nesta análise, diz respeito ao que está estabelecido no inciso V do art. 11 da LDB, no tocante à competência de cada ente federado no oferecimento da educação e que se percebe que, infelizmente, a elaboração do PNE deveria ter sido o principal instrumento de discussão entre União, estados e municípios. Dessa forma, cada um, dentro das suas jurisdições, elaborariam as suas prioridades a serem estabelecidas nos seus objetivos e metas, amenizando, quiçá, as desventuras na distribuição dos níveis e modalidades de ensino confusas deixadas pelo FUNDEF. Na verdade, tudo isso se deve à falta do estabelecimento do Regime de Colaboração estabelecido tanto na Constituição como na LDB, e que, até hoje, também não foi resolvido; sabemos também que o engodo está justamente na questão da distribuição de recursos entre o trio do poder, ou seja, União, estados e municípios.

Nem o Estado pode fechar o seu plano sem dialogar, negociar e acordar com os Municípios do seu território as metas e compromissos, incluindo a fatia de matrícula que cada um assumirá, nem os Municípios podem decidir suas metas sem a articulação com o Estado. Os compromissos assumidos pela União encontram-se registrados no PNE: as metas assinaladas com um asterisco (*) são de iniciativa da União; as assinaladas com dois asteriscos (**) são aquelas para as quais a União colaborará. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 19)

Conforme o que está colocado, claramente se verifica que os entes federados são autônomos entre si, mas existe uma necessidade de colaboração entre eles, considerando que vivemos num só país e aspiramos aos mesmos desejos educacionais. Então não se pode

entender um município ou um estado discutindo os rumos educacionais de modo isolado desvinculados do contexto maior que é a nação. É preciso que cada ente federado dialogue entre si e estabeleça as melhores e possíveis metas e diretrizes para a educação do país, cada um fazendo o que é de sua competência particular e conjunta, para assim se vislumbrar realmente uma educação boa e justa para todos.

IV. CAPÍTULO

O GOVERNO LULA E A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: MUDANÇAS OU CONTINUIDADE?

O “ser excelente” depende, evidentemente, de condições físicas, materiais e humanas, mas depende igualmente de flexibilidade política da instituição de reinventar-se a cada instante para poder atender à utopia de fazer uma escola séria, alegre e feliz... para todos, independente de cor, credo, gênero, raça, origem social.

(GONDRA, 2001, P.58).

Nessa fase de nossa investigação, compreendemos ser necessário empreender um breve resumo da temática do quarto capítulo, ou seja, aqui faremos uma reflexão sobre a política educacional do atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e a política de financiamento educacional: “mudança ou continuidade”? Teceremos ainda, sobre as expectativas do direcionamento educacional e os principais programas impressos na estruturação da educação brasileira a exemplo do PDE.

Discorreremos, todavia, sobre a transição do modelo de financiamento educacional – FUNDEF para o FUNDEB e o advento da implantação do piso salarial para os profissionais do magistério.

Em janeiro de 2003, é empossado o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ex-operário, com extensa experiência em movimentos trabalhistas. Foi à frente desses movimentos que construiu toda a sua trajetória política e sua plataforma de campanha e, após vários anos de tentativa, chegou ao topo do “poder”, trazendo ao povo brasileiro, a esperança de um novo Brasil, mais democrático e de mais oportunidades.

A ascensão do candidato petista ao comando da nação gerou muita esperança de mudanças sociais, inclusive a possibilidade de assentos dos militantes do PT da ala menos favorecida em cargos importantes do país.

No contexto educacional, quais eram as expectativas? Ou melhor, qual a política impressa pela educação daí para frente? A insatisfação deixada na política educacional pelo governo FHC era grande e repudiada pela grande maioria dos educadores que passaram a vida inteira buscando uma melhoria em vários aspectos educacionais, principalmente, no formato da política do FUNDEF. Araujo (2008, p. 1) faz o seguinte questionamento: “[...] a política de financiamento da educação básica do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva apresenta elementos de ruptura ou de continuidade com as políticas aplicadas pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso?”

Será mesmo um novo advento da política educacional ou uma continuidade do modelo FHC? O que o Presidente Lula traz para a educação brasileira sedenta de mudança? São estas e tantas outras perguntas e desejos que assolam os brasileiros com a chegada de um presidente do povo ao poder. Nessa esperança, o novo governo tinha nas mãos a “obrigação” e o dever de melhorar a política educacional deixada pelo seu antecessor.

O programa do governo Lula para a educação na campanha era denominado de “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (ARAUJO, 2008, p. 1). Não se pode negar que muitas conquistas se consolidaram no início da gestão Lula até os dias atuais. Mas também não podemos deixar de dizer que, em termos educacionais, ainda estamos distantes de uma melhoria qualitativa desejada. Para melhor compreensão, passamos a alguns pontos do desenvolvimento da política de financiamento do governo atual.

Primeiro, a mudança dos rumos da educação básica, que deveria receber as mesmas atenções financeiras dadas apenas ao ensino fundamental, configurada na política do FUNDEF. Na atual gestão, esse foi o compromisso de campanha que ganhou aporte no principal partido da sua coligação (PT) Partido Trabalhista que apresentou, diante da necessidade de alteração da política vigente, proposta de Emenda Constitucional determinando mudanças no Fundo de Financiamento Educacional e Valorização do Magistério:

[...] proposta de Emenda Constitucional nº 112/99 instituindo o FUNDEB, e no teor do documento programático para a área de educação lançando durante a campanha eleitoral de 2002, no qual estava explícita a proposta de superação do modelo de financiamento educacional do governo FHC”. (ARAUJO, 2008, p. 1)

Tal Emenda Constitucional já proposta pelo PT, somente há pouco mais de um ano veio ser consolidada. Diga-se de passagem, pouco respondeu às expectativas dos educadores, tanto na questão de investimentos na educação básica em termos de aquisição, ou seja, mais recursos para custear, de modo qualitativo, toda a educação básica, bem como melhorias significativas nos salários dos profissionais do magistério.

A nova política traduzida num novo fundo (FUNDEB) não trouxe nada mais do que os mesmos 60% da arrecadação dos recursos Constitucionais do FUNDEF para o pagamento dos professores. A diferença é somente na redistribuição dos recursos já disponíveis.

Segundo, quanto à valorização dos profissionais do magistério, o suposto piso salarial cantarolado pelos governos, desde a elaboração do Plano Decenal da Educação para Todos, ainda no governo de Itamar Franco, vem sendo esperado e, somente agora na altura de mais

da metade do segundo mandato de Lula, veio a se consolidar. Vale ressaltar que o mesmo foi recebido pelas categorias de alcance do piso abaixo de muitas insatisfações, pois o referido piso, não é de fato o que se foi propagado pelo governo federal, ou seja, de R\$ 950, 00 (novecentos e cinquenta reais) para uma jornada de trabalho equivalente a 40 horas de trabalho, como está exposto no artigo 2º:

O piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950, 00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, LEI DE CRIAÇÃO DO PISO SALARIAL, 2008).

Ainda completa o § 1º do mesmo artigo da lei do piso afirmando:

O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, LEI DE CRIAÇÃO DO PISO SALARIAL, 2008)

Conforme o que foi determinado, o piso não se ajusta nem na questão de significativos salários e nem na realidade das jornadas de trabalho da grande maioria dos estados e municípios do país, uma vez que muitos professores, para sobreviverem, têm que se submeterem a mais de um vínculo de trabalho, não só nas escolas públicas, mas também em escolas privadas. Na verdade, o valor de base do piso em muitos casos é menor do que alguns educadores já ganham, quando juntam algumas progressões estabelecidas nos planos de cargos, carreira e remuneração do magistério, que se somam ao longo da sua vida docente.

Interessante que a Lei nº 11.738/2008, referente à criação do piso salarial, ainda aponta as formas de acomodações de jornadas diferenciadas, o que, de pronto, deixa margem para algumas secretarias da educação, dada a sua realidade de superlotação de professores nos seus quadros, ajustarem a hora/aula no valor das horas trabalhadas. Precisamos, contudo, esclarecer que, com esse dispositivo, se tem a possibilidade dos salários ficarem aquém do valor estipulado para uma jornada de 40 horas. Segundo o que preceitua o parágrafo 2º, “os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo” (BRASIL, 2008). Fecha-se o entendimento que, para muitos educadores, o piso não trará aumento salarial, com até

possibilidade de queda nos vencimentos básicos destes profissionais que se encaixam nesta realidade.

Terceiro, do ponto de vista de conquista salarial, considerando uma jornada de trabalho de 40 horas, o piso traz para os profissionais do magistério o valor de R\$ 950, 00 (novecentos e cinquenta reais). No entanto, esse valor atinge poucos educadores deste país.

Esse valor real máximo do piso salarial atinge pouco mais que o valor de dois salários mínimos nacional¹. A diferença a mais chega a míseros 40,00 (quarenta reais). Se nos ativermos a análises de que muitos educadores só conseguem chegar ao máximo uma jornada semanal de 30 horas, o valor cai para um salário mínimo e meio. Assim, realmente não dá para conceber como vitória conquistada, e, sim, lamentarmos profundamente que tanta esperança em torno de um piso salarial tenha acabado em quase nada de conquista.

Mas qual é o mérito da questão em pauta? A partir do piso, os educadores deste país passam a ter uma referência salarial em nível nacional. Isso significa que, com todas as mobilidades e capacidades outras de adequações, nenhum educador no exercício da função pode ganhar menos do que está estabelecido na lei de criação do piso, e ainda com correção sempre em janeiro de cada ano, considerando o valor do FUNDEB e suas diferenças do ano anterior.

Quarto ponto de análise, ainda com relação às promessas de campanha do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, refere-se ao Plano Nacional de Educação editado nos últimos anos do governo FHC. Dos nove vetos do poder executivo, uns diziam respeito à elevação do PIB destinado à educação, isto é, o investimento do PIB na educação deveria sair de 4% para um patamar de até 10% num tempo a decorrer de dez anos para, sucessivamente, a educação ser contemplada com este PIB. Ainda na campanha de 2002 o supracitado candidato se propôs a

[...] reexaminar os vetos do Presidente Fernando Henrique ao PNE, criando as condições para que através do esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e municípios, o percentual de gastos públicos em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) seja elevado para o mínimo de 7% no período de dez anos. (ARAUJO citando DIRETÓRIO DO PT, 2008, p. 6)

Ao que tudo parece, as promessas de campanha caminham a passos lentos uma vez que uma das determinações do PNE é que ele seja avaliado a cada quatro anos. Neste ínterim, já se passaram quase oito anos da gestão Lula e o PNE ainda não foi avaliado e os vetos ainda continuam na mesma condição, ou seja, não passaram da “intenção” de matérias importantes

¹ Nessa época o valor do salário mínimo correspondia a R\$ 470, 00 (quatrocentos e setenta reais).

com possibilidades de mudanças significativas para a melhoria do financiamento educacional, inclusive o aumento do percentual do PIB. Conforme trata Arelaro (2005, p. 48), “[...] o governo não se comoveu, não permitindo que os vetos ao PNE fossem colocados em plenário. Até hoje, aliás, esses vetos nunca foram submetidos ao plenário do Congresso Nacional”. Sobre o que consta aos educadores deste país só resta a certeza de que oito anos se passaram e dele, em relação à concretização do intuito de campanha, somente ficou a promessa e o atraso de oito anos de uma coisa que poderia ter registrado efetivamente mudanças expressivas para a educação brasileira.

5. 1. Os programas educacionais do governo Lula

A partir de meados da década de 90, a educação brasileira começou a receber investimentos importantes, no sentido de melhorar a qualidade das nossas escolas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente no artigo 15, a escola começa a ter autonomia financeira.

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, LEI 9.394/96)

Conforme a demanda legal, a escola passa a ocupar no cenário educacional o papel de protagonista no fazer administrativo e financeiro, uma vez que passa a receber recursos como do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que, administrados pelo Conselho Escolar, servem para a escola comprar material de expediente, limpeza e comprar material permanente. Os montantes destinados a cada unidade escolar são baseados no número de alunos da educação básica do ano anterior, mais uma pequena correção feita pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar). Na verdade, o que está em voga neste programa é que a escola passa a receber recursos para custear parte das suas despesas, mas os recursos ainda são irrisórios, tendo em vista a tamanha necessidade financeira da escola.

Além desse programa de recurso escolar, no segundo mandato da gestão Lula, o FNDE tem desenvolvido outros programas importantes para a “melhoria” das escolas, mas, no momento, não nos cabe alargar a análise. Porém, um dos vários programas desenvolvidos no Brasil, merece destaque pela sua abrangência e o volume de recursos alocados para investir na educação: o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Sobre ele, teceremos alguns

comentários. Trata-se de um programa que traz um socorro imediato para as escolas que estão com o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) abaixo da média nacional. Na verdade, trata-se de um instrumento avaliativo dos resultados: “[...] exames que mensurem a aprendizagem dos alunos, representando uma linha de continuidade com a política educacional hegemônica no nosso país nas últimas décadas” (ARAUJO, 2007, p. 1). O exposto, nas palavras de Araújo, sugere a compreensão de que o modelo de avaliação imposto pelo programa vem dar cobertura a um sistema de monitoramento dos resultados das escolas e assinala para intervenções do MEC nas escolas com programas e projetos que localizem os problemas de rendimentos e passem a atacá-los de diversas formas.

O modelo PDE não é algo novo, talvez traga roupagens novas, mas as intenções são as mesmas. “A avaliação de monitoramento permite ampliação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área” (ARAUJO, 2007, p. 1). O PDE traz, como característica básica, um sistema de acompanhamento de perto dos investimentos para as escolas e estabelece um regime de competição entre as escolas, pois as escolas passam a receber premiações pelos seus resultados, coisa que não é novidade no meio educacional, nem no Brasil e nem em outros países com padrão de desenvolvimento elevado.

As avaliações padronizadas de rendimentos escolar dos alunos surgiram no bojo das reformas educacionais conservadoras inglesas e americanas nos anos 80, sendo fundamentais para promoção de quase-mercados no setor educacional, combinando regulação do estado e introdução da lógica do mercado no domínio público. (ARAUJO, 2007, p. 1)

Pelo o que se percebe, não se trata apenas de uma avaliação para verificar rendimentos, mas de uma avaliação que insurge em diagnóstico das fragilidades da escola como “[...] evasão, aprovação e reprovação. Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e município e por rede de ensino” (ARAUJO, 2007, p. 2). Com base no IDEB, o MEC estabelecerá as condições de repasses financeiros para os entes federados e suas respectivas unidades de ensino, conforme os problemas detectados, as metas de melhorias dos seus indicadores, bem como a assinatura de compromissos dos gestores, incluindo aí, o tempo necessário aos ajustes.

[...] o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear a rede de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião, o alcance de melhores resultados.

Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC. (ARAUJO, 2007, p. 4)

Percebe-se que também há uma inversão de valores e do papel da educação, qual seja: não mais de formar cidadãos e prover a cultura letrada e os saberes necessários à formação escolarizada, mas formar competidores.

Em outras palavras, de ora em diante, os exames nacionais unificados – ou, quiçá, estaduais – constituem o principal critério de avaliação do desempenho do professor e do especialista de educação e os respectivos aumentos salariais – quando concedidos – devem estar relacionados e ser proporcionais ao ‘produto’ alcançado. (ARELARO, 2005, p. 47)

Nota-se que há um interesse do governo em promover a competição entre escolas, pois a forma como expõem na mídia os resultados alcançados pelas instituições escolares não deixa dúvidas de que a intenção é promover a competição. Assim, para muitas escolas os resultados aparecem como premiações e troféus; para outras escolas os números se traduzem em pessimismo para ente federado e escola e, ainda a humilhação e a condição de incompetentes perante toda a sociedade. Sociedade esta, que, às vezes, não sabe que maus resultados expostos são mais do que aparentes, pois não se mede qualidade educativa apenas com exames superficiais que não dá conta de aprofundar todos os determinantes e condicionantes da realidade educacional vigente.

Ademais, não se resolvem questões de qualidade apenas colocando programas dentro das escolas que lhes deem alguns recursos para comprar recursos, bens e outros materiais importantes de que a escola precisa, mas, sobretudo, é preciso investir nos recursos humanos, com salários dignos, condições de trabalho adequado e qualificação profissional. Desse modo, é preciso viver a escola com suas limitações e possibilidades para daí, a partir da sua especificidade, criar mecanismos reais que ataquem os seus problemas.

V. CAPÍTULO

ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO FUNDEB

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será.

(FREIRE, 1987, P. 125).

Este capítulo traz os principais focos de compreensão do nosso fenômeno de estudo, ou seja, o novo fundo de financiamento da educação básica – FUNDEB, seu conceito e teorias esclarecedoras do nosso objeto de estudo; aborda sua origem, características, realidades e limites de um fundo educacional que promete melhorar qualitativamente a educação básica brasileira; ilustra de modo claro, sob a luz das principais leis da educação (Constituição Capítulo da Educação e a Lei 9.394/96 – LDB) as despesas que podem ser configuradas como manutenção e desenvolvimento da educação básica e as despesas que não podem ser efetivadas com recursos do FUNDEB; faz, ao mesmo tempo, um demonstrativo dos valores correspondentes a cada nível e modalidade no período de 2007 a 2009.

O marco de reconstrução democrático brasileiro se dá a partir da elaboração da nova Constituição em 1988. Na expectativa de uma nova constituição, toda sociedade civil e política é conclamada para a efetivação da elaboração da nova lei maior.

No foco educacional o que nos traz a nova Constituição? O artigo 205, o primeiro do capítulo destinado à educação, determina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1998). Isso mostra decisivamente que a educação deve ser entendida como responsabilidade de todas as instâncias sociais, cabendo a cada uma zelar pela concretização dos direitos cidadãos de cada pessoa acobertada legalmente pela constituição. Compreende-se que a Lei maior resguarda, sobretudo, o direito e o dever do Estado para com a educação. Diante do valor imperioso que a Carta Magna dá à educação nos cabe uma reflexão – qual é mesmo o conceito que se tem por educação? Para encontrar respaldo teórico para tal reflexão nos aportamos na citação de Libâneo que diz:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidade humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num

determinado contexto de relações. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influência e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, idéias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (1994, p. 22-23)

A educação, no seu sentido formal sistematizado, assume uma abrangência grandiosa e complexa. Talvez por tamanha dimensão, torne-se algo tão difícil de fazer na inteireza colocada por Libâneo. O nosso sistema educacional como está posto, torna-se aquém para contribuir na formação educacional dos nossos alunos de modo tão completo. Assim sendo, permanecemos ainda no contexto de boas intenções. Sobre isso, Libâneo coloca:

[...] educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade. (1994, p. 23)

Reforça-se a compreensão de que, no sentido histórico, pouco se tem avançado em termos educacionais, apesar de um conjunto de leis que apontam para a consolidação dessa intenção colocada por Libâneo. Com relação à conceituação educacional podemos anotar:

Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. Por outro lado, a forma como o movimento da sociedade se reflete na educação pode ser observada mais claramente sempre que se inicia um período de transformações e o sistema educacional existente (ou formação) já não atende às novas necessidades criadas, necessitando ou de ampliação urgente ou de movimento paralelo que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente. (PAIVA, 1987, p.19 apud SOUSA, 2006, p. 82)

Outro fator importante que se tece na conjuntura educativa de modo decisivo para efetivação de uma prática educativa coerente é a vivência democrática no seio educacional. Tanto é verdade que, ainda debaixo de todo teor discursivo para uma reconstrução democrática, os educadores brasileiros se organizam em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os trabalhadores em educação constituem o Fórum Nacional de Educação, através da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) consagrando-o como instância de discussão legítima educacional e consegue mobilizar educadores de todo o país na busca de propostas para constar na nova LDB. Outro

fato marcante nos rumos da política educacional do país se deu quando da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontien na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial que contou com a colaboração dos órgãos multilaterais como: UNESCO, UNICEF, PNUD, BIRD e BID, o Brasil foi apontado como um dos sete países em piores condições educacionais, tendo em vista os péssimos resultados estatísticos como:

Baixo índice de escolarização básica na faixa etária de sete a quatorze anos, baixo índice de matrículas no ensino médio, alta taxa de evasão e repetência escolar em todos os níveis de ensino, baixo índice de matrículas no ensino superior, atendimento pouco expressivo na pré-escola e alta taxa de analfabetismo, como baixa escolaridade de jovens e adultos. (ARELARO, 2005. 36)

Diante do quadro educacional nada alvissareiro, o Brasil precisava de investimentos, ou seja, empréstimo para sair da crise. Para isso, teria que obedecer aos ditames de planejamento do Banco Mundial. Destarte, um dos primeiros passos, seria organizar a sua legislação de modo que pudesse dar cobertura às novas exigências, a começar pela elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma vez elaborada e sancionada em 1996, a LDB traz como garantia de financiamento para o ensino público no seu artigo 69 a seguinte determinação:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, LEI, 9. 394/96)

No mesmo ano e mês que a LDB foi sancionada, também foi instituído o fundo de manutenção e valorização do magistério, através da lei de nº. 9. 424/96, conforme força do artigo 60 do Ato das Disposições Constituições Transitórias, modificado pela emenda 14 que assim fica determinado:

É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual terá natureza contábil e será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998. (BRASIL, Lei 9.424/96).

Como está explícito acima, não resta dúvida de que a política de financiamento da educação assume papel focalizado, uma vez que direciona um fundo de investimento e manutenção de ensino apenas para o ensino fundamental, especificamente para a faixa etária

de 7 a 14 anos, deixando o restante da educação básica sem assistência de recursos imprescindíveis a sua manutenção, o que nos requer o entendimento de que o novo financiamento nasce alçado nas determinações da política de focalização neoliberal. Neste contexto,

em 1996 o governo de Fernando Henrique Cardoso conseguiu aprovar uma série de mudanças constitucionais, alterando o formato do financiamento educacional. A Emenda Constitucional nº. 14 e a sua regulamentação (Lei nº. 9424/96) São as expressões da consolidação de uma hegemonia das teses neoliberais em matéria de educação. (ARAUJO, 2008, p. 2)

Nessa compreensão, a concepção que se faz da educação, não é uma educação para a mudança do seu modo de organização e estruturação adequado às suas necessidades, mas para atender necessidades dos organismos internacionais de financiamento. Assim,

para que esse receituário efetivamente ocorra, é necessário o estabelecimento de três pré-condições. A primeira é a criação de uma demanda dos benefícios ou serviços privados, sendo para isso necessário precarizar o atendimento público tornando a privatização socialmente aceitável. A segunda é a geração de formas estáveis de financiamento para dar suporte aos altos custos dos serviços. E a terceira é que o setor privado tenha a suficiente maturação para aproveitar os incentivos oferecidos. (ARAUJO, 2005, p. 3)

O FUNDEB, não diferentemente do FUNDEF, também está preso aos mesmos direcionamentos neoliberais, uma vez que, de fato, pouca coisa muda, e somente teremos uma reestruturação na distribuição dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. O FUNDEB teve início, ainda pela primeira vez como proposta de financiamento da educação básica, desde a versão apresentada no Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº. 112, por um grupo de Deputados do PT, em setembro de 1999 e ainda pelo MEC em agosto e dezembro de 2004.

A PEC nº 415 por sua vez, difere bastante de PECs anteriores do FUNDEB elaboradas pelo MEC, sendo substituída, após tramitar na Câmara dos Deputados, por outra PEC, elaborada pela comissão da Câmara para apreciar o FUNDEB que a aprovou em dezembro de 2005. Em seguida, a Câmara aprovou esse substituto em dois turnos de votação no final de janeiro de 2006, após o que ele foi aprovado, com modificação, em julho de 2006. Em consequência dessas modificações, a PEC voltou à Câmara dos Deputados para nova votação, tendo sido por ela aprovada sem modificações, sendo sancionada pelo presidente como EC nº 53, em 19/12/2006. Essa emenda foi regulamentada inicialmente pela MP nº 339, de 28/12/2006, que na tramitação pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, sofreu várias

modificações e acréscimos, convertendo-se na lei nº 11.494, sancionada pelo presidente Lula em 20/6/2007. (DAVIES, 2008, p. 31-32)

Depois de idas e vindas ao sabor e dissabor da burocracia e dos embates por parte das duas Casas do Congresso e os protestos dos educadores, o FUNDEB veio “à luz”. Com certeza, não foi consagrada a melhor proposta de financiamento para a educação básica por parte da sociedade civil. Mas, aos brasileiros nos resta o conforto de termos um fundo de financiamento que acoberta toda educação básica.

Dentre as várias versões apresentadas para a alteração do artigo 60 da Constituição, o que mais chama a nossa atenção era a possibilidade do FUNDEB se tornar permanente, porém entre idas e vindas, tal intenção se perdeu, isto é, o FUNDEB se transformou em um programa de governo e não mais numa política de financiamento da educação básica.

6.1. Recursos constitucionais – FUNDEF/FUNDEB (limites e realidades)

Ao longo da história da educação brasileira, sempre ficou claro que as formas de financiamento educacional assumiram caráter desigual e tendencioso. Na verdade, muitos questionamentos se têm elevado quanto à legitimidade das políticas de financiamento educacional, bem como dos programas de financiamento educacional e a sua aplicabilidade, conforme as determinações legais e pouco têm sido as eficácias na resolução desse problema. Sabemos que não se faz uma educação de qualidade sem recursos e uma política de financiamento que possa programar as ações e, principalmente, que valorize os seus profissionais, que tenha caráter de continuidade em toda a educação básica e que seja equitativa.

Diante do tamanho engodo que têm sido as políticas de financiamento da educação, se detecta, como grave entrave, a falta de esclarecimento da sociedade civil quanto à clareza da aplicação dos recursos. Neste intento, é fundamental perguntarmos quais as contribuições trazidas pelo FUNDEF, e agora pelo FUNDEB, na educação básica. É preciso considerar que com o advento da Emenda Constitucional nº 14, ocorre uma mudança na aplicação do percentual da União para a educação. “Ao invés da União aplicar 50% dos recursos vinculados para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, como está estabelecido na Constituição de 1988, agora passaria a aplicar nunca menos que 30%” (ARAÚJO, 2008, p. 3). Será que tivemos mesmo mudanças significativas no montante de recursos destinados à educação básica, uma vez que a criação do primeiro fundo dedicado exclusivamente ao ensino fundamental FUNDEF “sub-vinculando os quatros principais

impostos e transferência constitucionais e estabelecendo a redistribuição dos recursos de acordo com o número de matrículas do ensino fundamental?” (ARAUJO, 2008, p. 3). É notório o interesse do governo FHC ao criar o FUNDEF, pois não existe um investimento novo na educação, mas uma redistribuição de recursos já existentes, com isso possibilita algumas manobras de arranjos dos recursos através de convênios celebrados entre os entes federados, no caso, estados e municípios. Dessa forma, no que tange à participação da União, ao invés de aumentar sua participação nos gastos com a educação tivemos uma considerada diminuição de 50% para 30%. Desse modo,

a Lei 9424/96, que regulamentou o FUNDEF, autorizou aos estados e municípios a celebração de convênios para transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros, viabilizando a transferência imediata dos recursos vinculados ao Fundo. A União se responsabilizaria apenas em complementar os fundos estaduais que não alcançassem o custo-aluno mínimo definido nacionalmente. (OLIVEIRA; CASTRO apud ARAUJO, 2008, p. 3)

Assim, se torna premente e urgente analisar se os recursos destinados à educação básica são aplicados devidamente, conforme o que preceitua o artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, modificada pela emenda 14, posteriormente modificado pela emenda 53. A versão FUNDEF fez a seguinte determinação:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (BRASIL, 1998)

Percebe-se, portanto, que existe uma demanda de recurso legal que, se for bem aplicada, poderá fazer uma enorme diferença no financiamento educacional. Além do mais, com a criação da lei 9.494, que instituiu um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação, tivemos a expectativa de assistir a um novo quadro prospectivo de mudanças qualitativas significativas na educação. Porém, nem sempre estes recursos foram devidamente distribuídos, de acordo com o que estabeleceu a Constituição, principalmente na dimensão de cada ente federado, que, além da responsabilidade compartilhada do Estado e Município no ensino fundamental, consequentemente ocasionando uma desrespeitosa briga por aluno, acrescenta-se a isso uma política de desvalorização da educação básica, uma vez que, somente o ensino fundamental passa a ser gratuito e obrigatório. Soma-se a essa problemática o não

cumprimento constitucional por parte dos entes federados, principalmente pela União no que preceitua o art. 212 que determina que “a União aplicará anualmente nunca menos de 18% os Estados, Distrito Federal e Municípios aplicação não menos de 25% em educação”:

[...] o governo federal, embora responsável pela iniciativa, contribuiu com poucos recursos para o financiamento do ensino fundamental e em particular para o FUNDEF, cujo financiamento é arcado quase que exclusivamente por estados e municípios.

[...] Em 1998, segundo o balanço do primeiro ano do FUNDEF, divulgado pelo Mec no final de março de 1999, a receita total (somando-se a contribuição de Estados e Municípios; a receita do Distrito Federal não foi divulgada nem pelo MEC, nem pela Secretaria do Tesouro Nacional) do FUNDEF alcançou R\$ 13,311 bilhões, porém o governo federal só contribuiu com 524,2 milhões, ou 3,9% do total. (DAVIES, 1999, p. 4).

É preciso, contudo, estarmos atentos a essa nova versão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, proposta na Lei 11.494 que destitui o FUNDEF e institui o FUNDEB, para que o mesmo fantasma das inverdades e mitos do FUNDEF não se façam presentes no FUNDEB. Mas é necessário que percebamos as realidades e limites do FUNDEB. Assim, os recursos de 18% da União e 25% dos Estados, Distrito Federal e Municípios possam ser gastos condignamente, conforme o que está determinado constitucionalmente.

Entendemos que existem alguns entraves quanto ao acompanhamento dos gastos e distribuições dos recursos, compatíveis com as responsabilidades dos entes federados por parte da sociedade civil, por exemplo, o não envolvimento no acompanhamento dos gastos e ainda, o difícil acesso aos documentos e leitura do texto por pessoas comuns.

O primeiro problema que enfrentamos é o acesso à documentação (propostas orçamentárias, orçamentos, balancetes e balanços gerais). Embora o parágrafo 3º do art. 31 da Constituição Federal estipule que “as contas dos Municípios ficarão, durante sessenta dias, anualmente, à disposição de qualquer contribuinte, para exame e apreciação, o qual poderá questionar-lhe a legitimidade nos termos da lei” e o inciso XXXIII do art. 5º da CF afirma que “todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvada aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”, na nossa experiência, tal acesso tem sido muito difícil. (DAVIES, 1999, p. 4).

Apesar de a realidade legal nos apontar meios para a verificação e fiscalização dos recursos públicos, os brasileiros ainda não despertaram para esse dever cidadão, na busca da verificação dos direitos. Dessa forma, ausentamo-nos desse compromisso social que é de

todos. Consequentemente os investimentos que deveriam melhorar a qualidade da educação brasileira ficam limitados e sem perspectiva de propostas factíveis por parte dos governantes. Segundo Sousa,

[...] com o resultado dessa política de financiamento, o país conseguiu ampliar o acesso ao ensino fundamental, chegando próximo à sua universalização com uma taxa de atendimento de cerca de 97%. Todavia, os resultados com referência à qualidade do ensino não foram alentadores. (2007, p. 2).

Outro ponto que precisa ser analisado, motivo de grandes confusões, são os recursos destinados a despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino e o que, na grande maioria, passa despercebido. Tal definição estabelecida, pela primeira vez, na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no seu art. 70, esclarece detalhadamente,

- I. remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II. aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III. uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV. levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aperfeiçoamento da qualidade e a expansão do ensino;
- V. realizações de atividades meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI. concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII. amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII. aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escola. (BRASIL, LEI. 9.394/96).

Do mesmo modo, a LDB também faz referencia ao que não pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino exposto no artigo 71:

- 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;
- II. subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III. formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV. programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V. obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI. pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividades alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, LEI. 9. 394/96).

Pode-se verificar, no exposto acima, que as despesas com manutenção do ensino são claras e inconfundíveis a qualquer entendimento, uma vez que a lei coloca de modo muito explícito o que pode ser gasto e o que não constitui despesas com manutenção da educação, facilitando, desse modo, a aplicação dos recursos destinados à educação com segurança por parte dos dirigentes educacionais.

6.2. Características do FUNDEB

Na tentativa de melhor compreender o fundo de financiamento da educação básica, faz-se necessário elencar algumas características que consideramos importantes no esclarecimento do nosso fenômeno de estudo FUNDEB, bem como nos trará nortes de como poderemos acompanhar o seu desenvolvimento e aplicabilidade ao longo de toda a sua vigência. Também será importante para os profissionais em educação e sociedade civil entender as determinações legais que demanda a legislação em vigor.

As características, abaixo apontadas, são provenientes de estudos realizados à luz dos principais teóricos do FUNDEB tais como: Davies (1999, 2008), Souza (2006, 2007) e da legislação que trata do tema em pauta. Assim, passaremos a discorrer sobre tais características.

6.2.1. Determinação constitucional

O FUNDEB, apesar de ter vida útil curta, é um programa que nasceu por determinação constitucional, especificamente no tocante à emenda 14, no caso FUNDEF. Posteriormente demandada pela emenda 53, na versão FUNDEB amparado pela nossa lei maior. Portanto é lei e como tal tem que ser respeitada. Assim,

trata-se de um inovador mecanismo de investimento na educação que objetiva ampliar, senão as fontes de financiamento, pelo menos a parcela correspondente da União no provimento da educação básica. O novo fundo deverá atender não somente ao ensino fundamental, mas também à educação infantil, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos e outras modalidades de ensino. (SOUSA. 2006, p. 275-290).

Segundo Sousa, após várias tentativas, finalmente o MEC apresentou o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 415 aprovado nas duas casas do Congresso e sancionado pelo presidente da república Luis Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), em 20

de junho de 2007. O citado projeto tem como objetivo principal a criação de um novo fundo – FUNDEB em substituição ao antigo FUNDEF. O novo fundo não se constitui em recursos novos para a educação, mas são os mesmos estabelecidos na Emenda das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), no art. 60 da CF. Contudo, a novidade tece-se no fato de que Estados, Distrito Federal e Municípios investirão no período de vigência do FUNDEB (2007-2019) gradualmente 20% e não mais 15%, dos impostos obrigatórios, quando da vigência do FUNDEF, ficando, dessa forma, a seguinte determinação, conforme a Lei 11.494: “no primeiro ano 16,66%; no segundo ano, 18,33%, até atingir, no terceiro ano 20%” - (FPM, FPE, ICMS e o IPI). Quanto aos novos impostos incorporados a MDE, (ITCM, IPVA, IRRF e o ITR), ficou estabelecido, conforme determinação da Lei 11.494: no primeiro ano 6,66%; no segundo ano, 13,33% e, a partir do terceiro ano, 20%. Não podemos deixar de citar como ponto forte desta característica as perspectivas de matrículas na educação básica quando da vigência do fundo até o terceiro ano.

§ 2º As matrículas de que trata o art. 9º desta Lei serão consideradas conforme a seguinte progressão:

I - para o ensino fundamental regular e especial público: a totalidade das matrículas imediatamente a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo;

II - para a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos:

a) 1/3 (um terço) das matrículas no 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo;

b) 2/3 (dois terços) das matrículas no 2º (segundo) ano de vigência do Fundo;

c) a totalidade das matrículas a partir do 3º (terceiro) ano de vigência do Fundo. (BRASIL, LEI. 11.494, 2007).

Quanto à participação da União no quadro do fundo de MDE, ficou assim determinado:

§ 3º A complementação da União será de, no mínimo:

I - R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no 1º (primeiro) ano de vigência dos Fundos;

II - R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no 2º (segundo) ano de vigência dos Fundos; e

III - R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no 3º (terceiro) ano de vigência dos Fundos. (BRASIL. LEI. 11.494, 2007).

6.2.2. Programa de governo

A nova política de financiamento educacional do país, que agora se apresenta na versão FUNDEB e dará cobertura a toda educação básica, traz como característica básica, a natureza de um programa e não como uma política de financiamento da educação básica definitiva, pois, se assim o fosse, não teria tempo para terminar, mas sua vigência assumiria

tempo ininterrupto e indeterminado numa moldagem das suas necessidades, conforme os ajustes sociais e econômicos que fossem indispensáveis. O FUNDEB está previsto para se desenvolver e encerra a sua vida útil em 2020. Neste entendimento, segundo Sousa (2005, p. 4), “o FUNDEB será provisório, com prazo de vigência de 14 anos e, durante esse período, os Estados e Municípios e o Distrito Federal deverão investir os recursos na manutenção e desenvolvimento da educação básica e na remuneração dos seus profissionais”, ou seja, é um programa que não oferece consistência para uma previsão longínqua de recursos para manter a educação no itinerário de engrandecimento e verdadeiro desenvolvimento e manutenção da educação básica. Desse modo vejamos:

Convém esclarecer que a instituição da política de fundos nada mais é do que a determinação constitucional, de forma mais específica e direta, de uso de recursos vinculados para a educação em geral. Quanto à vinculação de recursos para a educação é praticamente consenso entre os estudiosos do tema de que sem ela a educação sofreria grave risco de redução dos seus recursos. A questão se volta para a especificação de aporte de recursos para determinadas etapas da educação. (SOUSA, 2005, p. 3).

Percebe-se, pois, que, apesar dos recursos destinados ao FUNDEB não fazerem parte de uma política de educação pública extensivo há um tempo indeterminado, são recursos bem vindos e que, se forem bem aplicados, poderão contribuir para a melhoria da educação básica como um todo.

6.2.3. Mudanças na forma de financiamento da educação básica

Com a nova modalidade de financiamento, ocorrem também mudanças nas formas do oferecimento da educação como um todo. Sousa (2006, p. 280) vai esclarecer que “substitui a política de financiamento exclusivo do ensino fundamental, o FUNDEB pretende alcançar toda a educação básica, isto é, da educação infantil ao ensino médio, além de atingir diversas modalidades de ensino”.

A proposta de financiamento para toda educação básica não oferece mudanças no que diz respeito à responsabilidade de cada ente federado, permanecendo, portanto, da mesma forma quando da exigência do FUNDEF, ou seja, a União continuará investindo 18% das suas receitas provenientes de impostos na manutenção da educação básica e os Estados, Distrito Federal e Municípios, manterão os seus percentuais constitucionais preceituados no artigo 212 da Constituição Federal.

Não se injetam recursos novos para a educação. Porém, com as mudanças introduzidas na EC 53/2006, destaque-se que os Municípios e os Estados deverão aportar gradualmente no Fundo 20% e não mais 15% como era no FUNDEB de determinado impostos e transferências governamentais destinadas à educação básica no período de vigência do FUNDEB. (SOUSA, 2007, p. 5)

Como se percebe, com a nova estrutura de financiamento estendida a toda educação básica, temos expressivas expectativas de melhoras qualitativas na educação pública. Apesar de não termos recursos novos, pelo menos teremos um rearranjo nas formas de distribuições dos recursos com possibilidade de modo progressivo de termos mais vinculação de impostos. Desse modo,

os recursos do salário-educação, outra importante fonte de financiamento da educação, também passarão a ser destinados a toda educação básica, sendo sua distribuição feita para estados e municípios de acordo com o quantitativo de alunos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. (SOUSA, 2007, p. 5)

Se analisarmos o contexto do financiamento FUNDEB como um todo, veremos que da forma como está posto, toda educação básica será contemplada. O novo fundo de financiamento educacional vai privilegiar agora os estados, dada a inclusão de toda matrícula a partir do quarto ano de vigência do fundo no ensino médio. Assim, a perspectiva de recursos para o ensino médio vai ser maior, equivalendo o volume de matrículas que vêm ocorrendo neste nível de ensino.

6.2.4. Disponibilidade do valor por aluno

Outro aspecto importante merecedor de atenção é o que diz respeito ao padrão de qualidade baseado no custo mínimo por aluno, exposto nos artigos 74 e 75 da LDB e na lei 9.424/96, e que até hoje não foi contemplado. Tal dispositivo, do mesmo modo, se comportou na versão FUNDEB, pois nenhum esclarecimento efetivo foi suscitado com relação a ação supletiva e redistributiva da União, no que efetiva o exercício da complementação. Davies (2008, p. 44) diz que

a legislação relativa ao FUNDEB não melhorou a situação. Nem a PEC n. 415, nem o substitutivo aprovado pela Câmara, nem a PEC do Senado, nem

a EC n. 53, nem a MP n. 339, nem a lei nº 11.494 definiram os critérios de cálculos da complementação para os quatro anos iniciais, limitando-se a fixar valores sem esclarecer se eles se baseiam na proposta de custo-aluno-qualidade de cada nível e modalidade da educação básica, que constava da primeira PEC do FUNDEB a) n. 112, de setembro de 1999.

Na citação posta, fica clara a falta de compromisso por parte da União na definição desse padrão, além do mais denota uma grande confusão na compreensão do significado das palavras, ou seja, valor aluno anual, critérios de qualidade e determinação contábil, portanto,

[...] como mostra o parágrafo 1º do artigo 4º: o valor mínimo será determinado “contabilmente em função da complementação da União”. Em contrapartida, o artigo 10, ao estabelecer que as matrículas terão pesos diferentes de acordo com as etapas (a LDB usa sobretudo a expressão “níveis”, não “etapas”), modalidades e tipos de estabelecimentos, sugere a idéia de custos diferenciados e, portanto, um certo padrão de qualidade que foge à lógica estritamente contábil. Porém, a lógica contábil volta a predominar, no parágrafo 2º desse mesmo artigo 10, quando estipula, com base em critérios que desconhecemos, que tais pessoas variarão de 0,7 (EJS) a 1,30 (ensino médio em tempo integral). (DAVIES, 2008, p. 45)

Diante de todo estudo apresentado aqui acerca do FUNDEB, cabe-nos apontar os valores por níveis e modalidades nos três primeiros anos de implantação do novo fundo.

Quadro 2: Distribuições de Recursos conforme Níveis e Modalidades

Níveis de ensino	2007 (Resolução nº 01/2007)	2008 (Portaria nº 41/2007)	2009 (Portaria nº 932/2008)
Creche	0,8	-	-
Creche em tempo integral	-	1,1	1,1
Creche em tempo parcial	-	0,8	0,8
Pré-escola	0,9	-	-
Pré-escola em tempo integral	-	1,15	-
Pré-escola em tempo parcial	-	0,9	1
Séries iniciais do ensino fundamental urbano	1	1	1
Séries iniciais do ensino fundamental rural	1,05	1,05	1,05

Séries finais do ensino fundamental urbano	1,1	1,1	1,1
Séries finais do ensino fundamental rural	1,15	1,15	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25
Ensino médio urbano	1,2	1,2	1,2
Ensino médio rural	1,25	1,25	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,3	1,3	1,3
Educação especial	1,2	1,2	1,2
Educação indígena e quilombola	1,2	1,2	1,2
Educação de jovens e adultos com evolução no processo	0,7	0,7	0,8
Educação de jovens e adultos integrada à educação	0,7	0,7	1
Creche conveniada em tempo integral	-	0,95	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,8	0,8
Pré-escola conveniada em tempo integral	-	1,15	1,2
Pré-escola conveniada em tempo parcial	-	0,9	1

Fonte: Manual de Orientação do FUNDEB, 2009.

Os recursos destinados ao fundo de financiamento FUNDEB são administrados pelo secretário da educação, conforme cita Reis (2009), “Gestão dos recursos do FUNDEB de acordo com o art. 17, § 7º, da lei nº 11. 494/2008 e Decreto nº 6. 253/2007, o Secretário da Educação é responsável pela gestão dos recursos do fundo”. Dessa forma, é o secretário quem deve planejar e efetivar o pagamento das despesas pagas com recursos do fundo e ainda a distribuição dos recursos, conforme o que determina a legislação supracitada. Contudo, o valor por aluno obedece a um processo estatístico feito no âmbito de cada estado e município pelo Instituto de Pesquisa Nacional (INEP) em conjunto com o MEC. Sobre esta informação, Souza (2009, p. 9), diz que “os dados são levantados e consolidados por Estado, no âmbito

das secretárias estaduais de educação, processados em sistema informatizado mantido pelo INEP/MEC e publicados no Diário Oficial preliminarmente”. Entretanto, é preciso mencionar que a forma de cálculo definida pelo FUNDEF obedecia ao cálculo do número de alunos matriculados no ano anterior, no ensino fundamental regular, já no novo fundo são contabilizados todos os alunos da educação básica.

Nesta versão FUNDEB, pela primeira vez, o fundo envolve toda a educação básica, inclusive as creches e as modalidades de ensino: Educação de Jovens e adultos, Educação Especial, Indígena e Quilombola, dentre outras. Consequentemente, os recursos ficam mais vulneráveis ao desvio, confusões nas suas aplicabilidades e, sobretudo, a percepções das mudanças qualitativas efetivadas na educação básica. O novo financiamento da educação básica traz, sem dúvidas, melhorias progressivas à educação, no entanto, requer de nós, cidadãos um acompanhamento dos seus gastos, pois

[...] trata-se de um inovador mecanismo de investimento na educação que objetiva ampliar, se não as fontes de financiamento, pelo menos a parcela correspondente da União no provimento da educação básica. O novo fundo deverá atender não somente ao ensino fundamental, mas também à educação infantil, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos e outras modalidades de ensino. (SOUSA, 2006, p. 275-290)

Sem dúvida, o novo fundo aponta como um grande mecanismo de investimento na educação básica que não só organizará as formas de investimentos (receita e despesa), como também aponta quem se beneficiará e qual o percentual dos investimentos que cada nível e modalidade terão garantido anualmente para efetivar as suas funções educativas.

6.2.5. Garantia de um conselho de acompanhamento

Outro ponto relevante na organização e acompanhamento dos recursos disponibilizados para a educação básica, diz respeito ao Conselho de Acompanhamento do FUNDEB. Segundo Davies, “a exemplo do FUNDEF, a lei n. 11.494 prevê a constituição de conselhos federais, estaduais e municipais de acompanhamento e controle social do FUNDEB” (2008, p. 56). Esses conselhos têm a incumbência de acompanhar e fiscalizar os atos públicos dos governantes. Os conselhos como um todo se caracterizam como uma instância democrática no seio do poder público. Quando bem trabalhado, reverte-se num poderoso instrumento de deliberação, controle das decisões e legitimidade da sociedade civil.

Embora muitos conselhos não assumam as suas verdadeiras funções, ou seja, restringem-se apenas à função burocrática, ressalta-se que

[...] embora haja certo grau de verdade nisso, essa interpretação fragiliza-se bastante ao não levar em conta antigas e novas estratégias dos detentores do poder para minar tais conselhos, ainda que os aceitando no plano do discurso. Uma das antigas estratégias consiste em anulá-los ou enfraquecê-los enormemente no seu funcionamento concreto. Ou seja, eles funcionam no papel, não na prática. Outra estratégia, também antiga, consiste em não permitir que tais conselhos tenham poder de ação concreta, ou seja, de punição. Podem debater, investigar, discutir, mas não adotar medidas concretas para punir infratores. Em suma, acabam sendo apenas uma casa de debates e, na melhor das hipóteses, denúncias, nada mais do que isso. (DAVIES, 2008, p. 56-57)

Atenta-se que a existência dos conselhos de acompanhamentos do FUNDEB é imprescindível. Assim, se torna até condição para a movimentação dos recursos e a efetivação das despesas com a manutenção do ensino, mas é notória a sua fragilidade diante dos gestores públicos. Constitui-se, portanto, em instância de atenção urgente por parte da sociedade civil. Porque é a sociedade civil que deve zelar pela efetivação democrática dos conselhos e a legitimidade das suas ações.

Percebe-se, ainda, que o Conselho de Acompanhamento do FUNDEB apresenta uma frágil autonomia diante da sua composição e isso compromete seriamente as decisões tomadas pelos conselhos, uma vez que se somam mais indicações do executivo do que da sociedade civil. Basta analisarmos a sua composição para termos uma ideia clara. A escolha e composição dos membros dos Conselhos de Acompanhamento nas três instâncias (federal, estadual e municipal) variam muito. No Conselho Federal temos a seguinte composição:

seis do executivo federal, dois de entidades supostamente representativas dos governos estaduais e municipais (o CONSED e a UNDIME), um representando um órgão com forte viés estatal (o CNE), um da CNTE, dois de pais de alunos da educação básica pública e dois de estudantes da educação básica pública. Ou seja, do total de 14, apenas cinco supostamente representariam a sociedade. Como é um número mínimo, nada impede que o governo federal amplie o número para ter maior controle sobre o Conselho Federal, como fez no caso do FUNDEF, através do decreto n. 2.264, de 27/6/1997. (DAVIES, 2008, p. 57-58)

No âmbito dos conselhos estaduais, a escolha dos seus membros também não difere muito do federal; a composição estadual se dá no mínimo de doze e inclui:

Três do executivo estadual, dois dos executivos municipais, um da UNDIME, um do Conselho Estadual de Educação, sendo de cinco o número de representantes juridicamente não-estatais (dois dos pais de alunos, dois dos estudantes e um da seccional da CNTE). Como é uma composição mínima (12 membros), o governo estadual pode aumentá-la de modo que tenha mais representante seus no conselho. (DAVIES, 2008, p. 58-59)

Não se percebe muita diferença entre as duas composições dos Conselhos de Acompanhamentos – federal e estadual. O que se verifica é que as indicações são as mesmas, inclusive as cotas de participação do governo e da sociedade civil. Portanto, não existe muita autonomia dos conselhos, uma vez que as indicações somam mais em favor dos entes federados e não da sociedade civil. Em ambos os casos, a sociedade civil traz cinco representantes apenas, fundamentando ainda mais a ideia de que esses conselhos são mais de sustentação estatal do que de interesses democráticos civis.

No que tange ao Conselho Municipal, as indicações se ajustam mais ao favorecimento civil, uma vez que a sua composição conta com nove membros, sendo

[...] dois do executivo municipal. Os demais representariam os professores (um), os diretores (um), os pais de alunos (dois), os servidores técnico-administrativos (um) e os estudantes (dois). Se, no município, houver Conselho Municipal de Educação e Conselho Tutelar, estes indicarão um membro cada para o conselho. Teríamos, assim, no âmbito municipal um conselho aparentemente mais de caráter social do que estatal. (DAVIES, 2008, p. 59)

Apesar da composição menos estatal e mais civil, os Conselhos Municipais não conseguem muito sucesso, pois as suas funções estão limitadas a muitos condicionantes, como por exemplo, o entendimento da leitura dos relatórios, balanços e balancetes que dão conta de mostrar se os recursos do FUNDEB foram aplicados e como foram aplicados. Este conhecimento não se faz acessível ao entendimento de pessoas leigas no assunto. No entendimento de Davies (2008, p. 61): “ora, para se compreender um orçamento ou balancete, é preciso uma formação mínima para decifrar as rubricas, que, vistas cruamente, pouco esclarece”. Na verdade, não é fácil ser guardião dos recursos públicos na condição de cidadão civil. Primeiro, porque, em se tratando de recursos, é preciso conhecer a legislação de onde emanam as possibilidades e limites de aplicação. Segundo, porque é preciso entender tecnicamente como devem funcionar os gastos e traduzir isso nas análises dos documentos que devem constar nos relatório das prestações de contas.

Aos servidores públicos indicados pelo governo para compor o conselho são proporcionados treinamentos e estudos em horários dentro da jornada de trabalho. Fato este

que favorece maior oportunidade de entendimento na compreensão dos documentos. Devido a essa facilidade acabam assumindo sozinhos toda responsabilidade por entenderem mais e disporem de tempo para tal função. Assim, os conselhos começam afetando a legitimidade das suas funções. Ou seja, a sociedade civil acaba se deixando levar pelos pareceres e opiniões que são emitidos pelos funcionários indicados pelos governantes.

Conforme as bases legais, verificam-se avanços sem precedentes na história da educação brasileira. Resta tornamo-nos vigilantes ativos na guarda do cumprimento legal. Em contraposto, também se percebe que muitas matérias de relevância educacional ficaram de fora como a elevação do percentual de 80% do fundo para pagamento dos profissionais da educação solicitado pela CNTE; estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados; o não caráter permanente do FUNDEB e o acréscimo de mais impostos. Contudo, fica a esperança de que os recursos alocados e remodelados possam garantir uma melhor educação pública gratuita e de qualidade.

O nosso trabalho aborda de um modo geral o Fundo de Manutenção e desenvolvimento e Valorização do Magistério – FUNDEB. Para isso, fizemos uma contemplação do nosso objeto de estudo de modo abrangente de forma que pudéssemos ter uma visão geral teórica do nosso fenômeno para, posteriormente realizarmos um estudo no município foco do nosso trabalho, ou seja, o Município de Nazarezinho. Assim, faz-se necessário cristalizar alguns aspectos do município em pauta para que possamos compreender como o FUNDEB está sendo desenvolvido e quais as expectativas para o financiamento da educação básica. Também será necessário levantarmos alguns aspectos do município tais como: histórico, geografia, localização e, sobretudo, como se comporta o FUNDEB em Nazarezinho. Neste intento, teremos um perfil do município que possibilitará analisar melhor os recursos do FUNDEB.

VI. CAPÍTULO

**O MUNICÍPIO DE NAZAREZINHO: SUA
HISTÓRIA, DIVERSIDADES E
PARTICULARIDADES.**

O importante é perceber que a educação tem toda chance de ocupar o lugar onde se faz o futuro.

(DEMO, 2001, P.291)

Neste capítulo, faremos uma breve tessitura de alguns aspectos, características e elementos do Município de Nazarezinho², abordando sua história diversidade e particularidades de seus aspectos geográficos, localização, relevo, vegetação, elementos climáticos, elementos hidrográfico, econômico e social. Aproveitamos também para conhecer melhor o município através de fotos dos principais lugares do município.

Foto 1 – Cidade de Nazarezinho por Satélite



Fonte Google, 15 de junho de 2010

² Resenhado dos arquivos dos documentos oficiais de Nazarezinho.

A cidade de Nazarezinho, Estado da Paraíba, teve origem na Fazenda Picos de propriedade do Sr. Francisco Lins de Albuquerque que fez a doação do terreno para a fundação de um povoado denominado de Nazareth do Pico, por estar localizado próximo ao Serrote do Pico. Mais tarde, recebeu a denominação de Nazaré. Com o crescimento do povoado, o Sr. Joaquim José Gonçalves Braga doou um terreno para a construção de uma capela que teve como padroeiro São Sebastião, cuja construção teve início dia 28 de agosto de 1856.

O povoado de Nazaré pertencia ao município de Cajazeiras, mas, pela lei de províncias de 28 de agosto de 1856, passou a pertencer a Sousa – Paraíba. O povoado foi elevado à categoria de vila com o nome de Nazarezinho.

Nazarezinho recebeu foros de cidade pela lei 2.659 de 22 de dezembro de 1961, no governo de Pedro Moreno Gondim, sendo instalada oficialmente em 31 de dezembro de 1961. Hoje, o município conta com uma população total de 7.933 pessoas.

7.1. Aspecto geográfico – localização

Nazarezinho está localizado a Oeste do Estado da Paraíba na depressão do Alto Sertão, estando a 490 quilômetros da Capital João Pessoa. Limita-se ao Norte com Sousa; ao Sul com Carrapateira, São José de Piranhas e Aguiar; a Oeste com São José da Lagoa Tapada e a Leste com Cajazeiras e São João do Rio do Peixe.

Foto 2 – Mapa da Paraíba.



Fonte: www.pb.gov.br.com.br

7.2. Relevo – vegetação e solo

O município de Nazarezinho tem um relevo modesto, com formas diferentes, haja visto sua localização geográfica diferenciada com faixas de planícies e concentrações de elevadas formas de relevos suaves e fortemente ondulados, com áreas montanhosas como: as serras denominadas de Santa Catarina, Cascavel e Serrote do Pico, e as áreas de planícies existentes às margens de rios e riachos ao longo do Rio Piranhas, Riacho da Égua Russa e as grandes várzeas como: Trapiá, Cedro de Baixo, Baixio, Cantinho, Goiabeira, Águas Belas e outras.

Na cobertura vegetal predominam as vegetações de caatinga, com formações xerófilas, arbustivas e arbóreas, apresentado em diferentes faixas de ondulações e relevos do solo. São diversidades: Marmeleiros, Macambira, Pereiro, Mandacaru, Xiquexique e plantas arbustivas: Aroeira, Angico, etc..

Mesmo com as diferenças topográficas, o solo apresenta boa fertilidade e condições para explorações agropecuárias destacando o cultivo das culturas de Algodão Herbáceo, Arroz, Banana, Cana-de-açúcar, Coco, Feijão Vigna e Milho.

7.3. Elementos climáticos

O clima é semiárido de quente a seco, com precipitações pluviométricas anuais em média de 800mm, apresentando, porém, irregularidade de distribuição e concentrando-se nos meses de janeiro a maio, ficando os demais meses dependendo de chuvas esporádicas. A temperatura anual vai de 28° a aproximadamente 40°, fator este impulsor das altas evaporações que conseqüentemente reduzem as reservas hídricas.

7.4. Elementos hidrográficos

O Município de Nazarezinho é banhado pelo riacho da Égua Russa que nasce na serra da Canastra em Santa Catarina e deságua em São Gonçalo e Rio Piranhas que o separa de Cajazeiras e São João do Rio do Peixe. Formam também sua hidrografia, os açudes particulares de pequeno e médio portes e a bacia do açude Pioneiro de São Gonçalo.

7.5. Elementos econômicos e sociais

O Município de Nazarezinho tem um potencial econômico gerado da produção agrícola, isto é, cultivo de subsistência familiar, subemprego, serviço público estadual e municipal, principalmente nas áreas de saúde e educação. O nível econômico da população nazarezinense se apresenta relativamente baixo, com poucas expectativas de crescimento econômico e social, sem opções de lazer e investimentos em meios culturais que possam contribuir com o crescimento da sua gente.

A educação chegou a ocupar lugar de destaque por volta dos anos setenta e oitenta no cenário paraibano, inclusive oferecendo profissionais da educação para atuarem em outros municípios circunvizinhos que não tinham docentes qualificados para o exercício da docência. Além do mais, a educação sistematizada do seu povo era referência para outros municípios. Muitos dos seus filhos ocuparam e ainda ocupam cargos importantes no serviço público das três esferas administrativas dos entes federados. Este motivo não só envaideceu o seu povo, como também contribuiu para o reconhecimento de cidade que fazia educação de qualidade.

A partir dos anos noventa, a educação do município de Nazarezinho começa a entrar em crise e a educação de outrora já não tinha mais tanta eficácia. Acredita-se que se deveu a crises educacionais de âmbito nacional e à questão de falta de políticas efetivas que pudessem dar conta de ajustar as mudanças às necessidades educativas de sua população. No intuito de obtermos mais informações e legitimar ainda mais a nossa pesquisa, precisamos analisar

documentos importantes no município que dizem respeito ao nosso objeto de estudo a fim de saber se os recursos são aplicados como determina a Lei e se os recursos provenientes do fundo melhoraram de modo qualitativo a educação em Nazarezinho.

VII. CAPÍTULO

PERCURSO METODOLÓGICO

[...] o fim da educação... é facilitar a mudança e a aprendizagem reside em certas qualidades de atitude que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aprendiz.

**(ROGERS in BORDENAVE;
PEREIRA, 1977, P. 39).**

Neste capítulo, registramos a metodologia trabalhada em nossa pesquisa em relação a todo percurso do processo de estudo, envolvendo os sujeitos, local da pesquisa e as estratégias de ações. Neste momento, revelamos e explicitamos os métodos e os recursos, em termos de instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa exploratória – análise documental e entrevista semiestrutural, cuja apreciação se deu por meio da análise de conteúdo.

O motivo que nos levou a optar por um estudo de caso se deu por entendemos que este modelo metodológico se aplica melhor ao problema da nossa pesquisa sobre o comportamento do FUNDEB no Município de Nazarezinho para daí sabermos quais as contribuições trazidas pelo FUNDEB ao ensino fundamental no referido município nos anos 2007 a 2009. Diante do nosso problema, o estudo de caso nos conduz a identificar e esclarecer o enredo dos acontecimentos.

A essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. (SCHRAMM apud Yin 2005, p. 31)

A nossa perspectiva, nesta pesquisa, vai ao encontro do esclarecimento de um fenômeno e das decisões que foram tomadas: identificar os resultados do desenvolvimento do FUNDEB e o teor qualitativo desse investimento que, sem dúvida alguma, veio para tentar

melhorar as condições de oferecimento da educação básica, não só em Nazarezinho, mas em todo o país.

Compreendemos que o nosso tema é demasiado complexo, pois o FUNDEB envolve toda demanda de receita e despesa de recursos. Logicamente exige dos seus aplicadores discernimento, compromisso e planejamento espelhado na necessidade e realidade local, como bem assinala Yin (2005, p. 32): “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Então, se não se sabe realmente de que forma este fenômeno acontece e quais as suas implicações na realidade, de fato se faz salutar tentar compreendê-lo. Neste intento, o estudo de caso se associa ao objetivo de aprofundar a análise de situação concreta, criando, pois, condições de evidenciar contextos específicos.

Parafraseando Yin (2005) quando referenda o estudo de caso como um método apropriado a questões do tipo “como” e “por que”, isto figura como pistas importantes para a pesquisa porque vai ao encontro da natureza da estratégia de estudo de caso mais adequada revelando ao pesquisador condições seguras de opções. Segundo Yin (2005, p. 42), [...] “cada proposição direciona a atenção a alguma coisa que deveria ser examinada dentro do escopo do estudo”. Isto posto, não determina modelo específico que deve ser seguido pelo pesquisador, mas aponta possibilidades e alternativas de trabalho que, somadas ao interesse e especificidade da pesquisa, pode consolidar em boa estratégia de estudo de caso. Relativo a isso se percebe que

[...] essas questões “como” e “por que”, pegando a essência daquilo que você realmente está interessado em responder, levam-no ao estudo de caso como a estratégia apropriada em primeiro lugar. Não obstante, tais questões não apontam para aquilo que você deveria estudar. (YIN, 2005, p. 42)

Faz-se necessário dizer que o estudo de caso consiste, como afirma Yin (2005, p.42), “no exame detalhado de várias ações em desenvolvimento, procurando mostrar como as bases teóricas se manifestam nestas ações, podendo ainda, cristalizar descobertas estabelecidas e aceitas”.

Pensando em legitimar cada vez mais a nossa pesquisa e torná-la mais clara, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, pois

[...] no que diz respeito a procedimento metodológico, as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observações

e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema. As pesquisas documentárias exploram a análise de conteúdo e a análise histórica. (RICHARDSON, 2007, p. 82)

Isto se justifica por dar aporte à política aplicada no direcionamento da pesquisa. Não se pretende, contudo, ao imediatismo das ações desenvolvidas, mas permite explicar contrariedade existente, além de fornecer compreensão sistemática da realidade investigada. Então,

[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados; tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o indicador, indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEM, 1979 apud NEVES, 1996, p. 1)

Acolhe-se que a análise metodológica nos guia na busca de descobrir as causas dos fenômenos sociais, tanto é verdade que podemos registrar que

os estudos que procuram investigar a correlação entre variáveis são fundamentais para as diversas Ciências Sociais, porque permitem controlar, simultaneamente, grande número de variáveis e, por meio de técnicas estatísticas de correlação, especificar o grau pelo qual diferentes variáveis estão relacionadas, oferecendo ao pesquisador entendimento do modo pelo qual as variáveis estão operando. (RICHARDSON, 2007, p. 71)

Importa dizer que este tipo de estudo ganha relevância quando a pesquisa se propõe a mostrar entendimento de diversos fatores que influem sobre um fenômeno e que a abordagem metodológica carrega uma inquietação imperiosa na tentativa de desvelar as causas dos fenômenos sociais. Portanto, o seu maior mérito reside no conhecimento com propriedade dos fenômenos sociais em estudo.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos: a *priori*, por intermédio de pesquisa documental e a *posteriori*, de campo. Na primeira investida, utilizamos dados qualitativos e quantitativos. A necessidade de usarmos as duas modalidades de técnicas vai ao encontro da natureza do objeto estudado, sendo que o aspecto qualitativo foi preponderante na análise. Com base nas palavras de Miles e Humberman (1994, p. 1), “palavras, especialmente organizadas em incidentes ou histórias, têm uma forma concreta, vivida e significativa que, muitas vezes, são mais convincentes para o leitor – um prático – do que páginas de números resumidos”. Assim, consideramos o estudo qualitativo mais adequado na observação de acontecimentos que cristalizam a pesquisa como sendo mais consequente.

Nessa perspectiva, o primeiro momento consistiu na coleta de dados por meio de pesquisa documental, com o intuito de realizar levantamento dos acontecimentos mais significativos ocorridos na política de financiamento do ensino fundamental no Município de Nazarezinho, a partir da implantação do fundo de financiamento e valorização do magistério da Educação Básica – FUNDEB.

Para a realização da pesquisa documental, fizemos estudo e análise dos seguintes documentos: demonstrativos, contábeis, receitas e despesas do FUNDEB, balanços e balancetes, resumos dos demonstrativos bancários, estatística e censo escolar das escolas municipais e atas do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB do Município de Nazarezinho. Vale ressaltar que a pesquisa documental constituiu-se em aporte fundamental para o roteiro de perguntas da pesquisa de campo e para a escolha dos entrevistados e até mesmo os critérios da entrevista.

Num segundo momento, fizemos a pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com roteiro de perguntas elaboradas sobre o referencial teórico.

8.1. Pesquisa documental

Cientes de que para conhecermos melhor a realidade atual da educação do Município de Nazarezinho, palco do estudo de caso, precisamos analisar documentos pertinentes ao nosso fenômeno, porque, segundo Richardson (2007, p. 230), “o objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenômenos sociais” [...]. Porém, sabemos que não somente estes documentos serão importantes na nossa pesquisa, mas outros que por ventura surgirem e sejam necessário analisarmos.

Os documentos escritos e as estatísticas não são as únicas fontes que podem fornecer informações referentes a fenômenos sociais. Existe uma variedade de outros elementos que possuem um valor documental para as Ciências Sociais: Objetos, elementos iconográficos, documentos fotográficos, cinematográficos, fonográficos, videocassetes etc. (RICHARDSON, 2007, p. 228)

Julgamos importante, além dos documentos citados na nossa metodologia, fazermos uma breve análise de alguns elementos pertinentes à educação como: número de professores, número de alunos, número de alunos evadidos, número de alunos transferidos, número de alunos repetentes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Município de Nazarezinho. Em consenso com Richardson (2007), “[...] a análise documental consiste em

uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”.

As informações foram coletadas por meio de consulta aos seguintes documentos, referentes ao período de 2007 a 2009:

- Balaços e balancetes do FUNDEB;
- Relatórios e demonstrativos contábeis do FUNDEB;
- Atas do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB;
- Guias dos históricos do município de Nazarezinho.

Mediante estes dados, foi possível identificar os seguintes aspectos:

- número de professores que atuam na educação do Município de Nazarezinho;
- número de alunos matriculados no Município;
- número de evasão, repetência e aprovação;
- número do IDEB;
- entrevista com professor e membros do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB.

A verificação desses dados nos proporcionará uma melhor visão dos aspectos que contribui ou não para a qualidade educativa a partir da implantação do FUNDEB no município.

8.2. As entrevistas com os profissionais do magistério em Nazarezinho

Para realizarmos entrevistas com professores da Rede Municipal de Ensino de Nazarezinho, optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada, as quais nos trouxeram muitos dados novos que serviram para esclarecer dúvidas e outros mais elementos que os dados da pesquisa documental por si só não foram capazes de revelar.

Os sujeitos entrevistados são visualizados no Quadro 3.

Quadro 3. Sujeitos entrevistados e perfil.

ENTREVISTADOS	SEXO	ESCOLARIDADE	N.º	IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA
Secretária da Educação	F	Especialista	01	N
Professora – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	F	Nível Médio Modalidade-Normal	01	A

Professora – Anos Finais do Ensino Fundamental	F	Nível Superior – Língua Inglesa	01	B
Professora – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Membro do Conselho do FUNDEB	F	Nível Médio Modalidade - Normal	01	C
Professora – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	F	Nível Médio Modalidade Normal	01	D
Professora – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Membro do Conselho do FUNDEB	F	Nível Superior – Pedagogia	01	E
Professor – Anos Finais do Ensino Fundamental	M	Nível Superior – Matemática	01	F
Professor – Anos Finais do Ensino Fundamental	M	Nível Superior – Geografia	01	G
Professora – Anos Finais do Ensino Fundamental	M	Nível Superior- História	01	H
Professora Anos Iniciais do Ensino Fundamental	F	Nível Superior – Pedagogia	01	I
Professor – Anos Finais do Ensino Fundamental e Membro do Conselho do FUNDEB	M	Nível Superior- História	01	J
Professora – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Membro do Conselho do FUNDEB	F	Nível Superior – Pedagogia	01	L
Professora – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	F	Nível Superior – Pedagogia	01	M

De início, a ideia era entrevistar cinco professores, mas, no desenvolvimento das entrevistas, consideramos pertinente aumentar o número de entrevistados para oito docentes.

Assim, recorremos a Richardson (2007, p. 85), quando diz que: “a necessidade de conseguir extensiva e completa informação é que indicará a escolha das melhores técnicas. A função dessas técnicas consiste em identificar aspectos ou pontos que facilitem a reformulação do produto”. Por isso, entendemos que a nossa pesquisa ficaria mais legítima com um número de educador maior que pudesse nos possibilitar maior amostra e mais material de análise. Ainda a respeito disso, Richardson (2007, p. 85), coloca: “a revisão do produto tem como base garantir a obtenção substancial dos objetivos propostos”. Neste entendimento, aumentar o número de entrevistados nos proporcionou maior visibilidade do fenômeno e ainda nos deu condições de saber o grau de entendimento do nosso fenômeno de estudo pelos professores.

Foram entrevistados doze professores de diversos segmentos e componentes curriculares distintos, escolhidos por sorteio. Todos os professores entrevistados são lotados no ensino fundamental anos iniciais e anos finais das Escolas Municipais de Nazarezinho.

Entre os professores, entrevistamos quatro membros do Conselho Municipal de Acompanhamento do FUNDEB do Município de Nazarezinho e ainda a Secretária da Educação do referido município, totalizando 13 entrevistados. Podemos publicar, como dado importante para o magistério de Nazarezinho, que, dos entrevistados, três docentes têm apenas nível médio modalidade normal; nove têm nível superior e apenas um tem especialização.

Para o desenvolvimento da entrevista, elaboramos cinco questões direcionadas a colher informações importantes para a nossa pesquisa dos sujeitos envolvidos no FUNDEB, quais sejam:

1. Como você vê a importância do FUNDEB no Município de Nazarezinho?
2. Você acredita que a educação no ensino fundamental melhorou a partir da implantação do FUNDEB?
3. Qual a maior dificuldade percebida na aplicação dos recursos do FUNDEB no Município de Nazarezinho?
4. A função de acompanhamento do Conselho do FUNDEB é desenvolvida satisfatoriamente?
5. Existe um bom relacionamento dos sujeitos envolvidos no FUNDEB no Município de Nazarezinho?

As entrevistas realizadas com os professores tiveram em média a duração de 20 a 30 minutos e todos os entrevistados foram informados do que se tratava. Depois de esclarecidos, os entrevistados deram autorização para produzirmos o documento dissertativo. Inclusive autorizaram a identificação nominal nas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas: início e final da pesquisa, ou seja, em outubro de 2009, foram entrevistados seis professores e em janeiro de 2010, realizamos entrevista com sete docentes, sendo que, dos sete, uma era a Secretária da Educação do município.

VIII. CAPÍTULO

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Somente através de uma transformação profunda na consciência dos homens é que se poderá atingir uma sociedade mais humana, menos injusta, mais digna de ser vivida do privilégio de viver, criar e conviver. E esta transformação só poderá ser obtida, a meu ver, através de um processo educacional global e renovado, que parte da base, e que mature através de gerações, e que, por isso mesmo, não pode ser mais adiado.

(PEREIRA in BORDENAVE e PEREIRA, 1977, P.5).

Para entendermos melhor como a educação municipal está se efetivando diante do nosso objeto de estudo achamos interessante fazermos um estudo com relação a alguns dados que são importantes, como: número de professores efetivos e contratados, número de aluno matriculado, número de aluno evadido, reprovado e aprovado, bem como, o comportamento dos gastos, receitas e despesas do FUNDEB no município em pauta.

O número de professores efetivos e contratados no município de Nazarezinho:

Quadro 4: Professores efetivos e contratados:

Ano Letivo	Quadro de Docentes Efetivos	Quadro de Docentes Contratados
2007	48	40
2008	47	43
2009	47	40
TOTAL	142	123
TOTAL GERAL DE DOCENTES		265

Fonte: resumo do censo escolar, documento da Secretaria da Educação do Município de Nazarezinho, anos 2007, 2008 e 2009.

Analisando o Quadro 4, verifica-se que o número de professores contratados é significativo, totalizando 40 professores.

É importante ressaltar que há aproximadamente uma década não existe realização de concurso público para o quadro efetivo do magistério em Nazarezinho. Desse fato, decorre uma contribuição para a não efetivação da qualidade da educação do município, uma vez que esses professores não fazem parte do quadro permanente de docentes e, nestas condições, também não fazem parte do Projeto Político Pedagógico da Escola. Nessas circunstâncias, as escolas municipais não contam com estes profissionais para um trabalho permanente considerando suas políticas educativas na melhoria qualitativa, isto é, aumento de aprovação, diminuição de repetências, de evasão e, principalmente, melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Ainda se verifica uma linearidade no número de professores, tanto efetivo como contratados, o que certifica cada vez mais que realmente não houve uma preocupação dos gestores públicos do município em renovar o quadro de professor permanente, mas em continuar com um quadro de efetivos insuficiente para o número de alunos matriculados na rede municipal de ensino do município.

Outro dado que nos chama a atenção é que há também uma desobediência à LDB, especificamente no que tange ao ingresso no magistério.

[...] “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. (BRASIL, 1996, p. 25)

Vale ressaltar que o município, desde o ano de 2007, vem fazendo junto ao Tribunal de Contas um Termo de Ajuste de Conduta. Dessa forma, vem segurando estes contratos e adiando o concurso público. Somente no final de 2009, o município realizou concurso público para o provimento de cargos no magistério, contudo os profissionais concursados assumiram os seus cargos efetivos, apenas no ano letivo de 2010.

Quadro 5: Número de alunos matriculados no Município de Nazarezinho de 2007 a 2009:

ANO 2007 TOTAL GERAL: 1.560	CRECHE 63	PRE- ESCOLAR 157	ANOS INICIAIS 673	ANOS FINAIS 458	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 239
--------------------------------------	--------------	------------------------	-------------------------	-----------------------	---

ANO 2008 TOTAL GERAL 1.670	CRECHE 81	PRÉ- ESCOLAR 177	ANOS INICIAIS 653	ANOS FINAIS 459	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 300
ANO 2009 TOTAL GERAL 1.660	CRECHE 76	PRÉ- ESCOLAR 182	ANOS INICIAIS 649	ANOS FINAIS 457	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 296

Fonte: censo escolar dos anos – 2007, 2008 e 2009, da Secretaria da Educação do Município de Nazarezinho.

Considerando as matrículas dos alunos do município de Nazarezinho (Quadro 5), constata-se que, nos anos 2007 a 2009 da educação infantil ao nono ano, não houve muita alteração no número geral no fluxo de alunos, porém registram-se algumas oscilações entre os anos referidos. Em 2007, ainda na transição FUNDEF para o FUNDEB, o número de alunos matriculados no ensino fundamental, comparando os anos 2008 e 2009, permaneceram quase que iguais, apresentando pouca diferença entre um ano e outro. Porém em 2009, ainda se verificou um número menor de matrícula do que em 2008. Isso quer dizer que para 2010 terá redução também no montante de recursos que deve receber.

Vale ressaltar que o novo fundo de financiamento só entrou em vigência a partir do segundo semestre de 2007, no entanto os anos de 2008 e 2009 mostraram poucas mudanças entre os segmentos dos dois primeiros anos do FUNDEB.

Cabe aqui fazermos um pequeno registro do número de alunos transferidos, evadidos, aprovados e reprovados.

Quadro 6: Número de alunos transferidos, evadidos, aprovados e reprovados.

ANO 2007	TRANSFERÊNCIA 50	EVASÃO 224	APROVAÇÃO 1.079	REPROVAÇÃO 207
ANO 2008	RANSFERÊNCIA 29	EVASÃO 243	APROVAÇÃO 1.237	REPROVAÇÃO 161
ANO 2009	TRANSFERÊNCIA 32	EVASÃO 244	APROVAÇÃO 1.179	REPROVAÇÃO 205

Fonte: censo escolar dos anos 2007, 2008 e 2009, da educação do Município de Nazarezinho, extraído dos documentos da Secretaria da Educação.

Conforme o quadro exposto, percebe-se claramente que é grande o número de alunos que se perde no processo de ensino, entre a matrícula inicial e o resultado final do número de

alunos que permanecem até o término de cada ano letivo. Isso se configura não só a perda de recursos, mas principalmente a perda da melhoria da qualidade de vida da população, sem contarmos que os alunos que evadem talvez não retornem mais à escola. Sobre isso Libâneo fala que

um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar, principalmente das crianças mais pobres. O fracasso escolar se evidencia pelo grande número de reprovações nas séries iniciais do ensino de 1º grau, insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos, dificuldades escolares não superadas que comprometem o prosseguimento dos estudantes. (1994, p. 40)

Este fato condiciona a melhoria das nossas escolas, pois contribui também para a distorção série/idade e principalmente para a evasão e para a reprovação que desestimulam o aluno. Muitas vezes, esses alunos, vítimas do fracasso escolar, acabam perdendo o interesse pela escola.

Os dados mostram que a escola pública brasileira não consegue reter as crianças na escola. Ao longo dos oito anos de escolarização observam-se sucessivas perdas de alunos. Sabemos que esse fato deve ser explicado por fatores externos à escola, mas com aquilo que a escola e os professores fazem ou deixam de fazer (LIBÂNEO, 1994, p. 40).

A partir da análise do quadro 6, observamos que, praticamente o número de alunos reprovados continua muito grande, considerando o número de alunos que ingressa no sistema Municipal de Ensino; o ingresso de alunos permanece instável, no entanto há uma perda substancial de alunos que acabam se perdendo ao longo de cada ano letivo; os programas de investimentos têm contribuído para o somatório inicial em alguns segmentos, mas não são capazes de criar políticas de ações para poder conter a evasão e a reprovação dos alunos.

Analisando o quadro 6, verificamos que, apesar de toda redistribuição dos recursos com a chegada do FUNDEB, a realidade de aproveitamento e manutenção do aluno na escola ainda está muito distante de acontecer e isso não ocorre somente em Nazarezinho, mas nas inúmeras escolas públicas espalhadas neste imenso país. Segundo o Relatório nº. 2 do Observatório da Equidade (CDES, 2007),

dos alunos que ingressam no ensino fundamental, 89% concluíram a 4ª série e apenas 54% concluíram a 8ª série. Em relação ao desempenho, apenas 4,8% dos alunos da 4ª série e 6,4% da 8ª série obtiveram nível adequado em Língua Portuguesa avaliado pelo SAEB. O ensino fundamental tem, ainda, o problema de acesso limitado para alunos com deficiência, sendo que apenas

19% das escolas oferecem ensino regular com inclusão de alunos com deficiência. (p. 12)

Diante desses números, acreditamos que a educação pública, ainda está longe de conseguir reverter estes dados.

Nota-se que em 2007, período de transição do FUNDEF para FUNDEB houve uma diminuição na evasão, comparando-se com 2008 e 2009, já com o novo fundo operando quase que na sua totalidade. Então, diante deste fato, resta-nos uma indagação – qual o motivo dos anos de 2008 e 2009 o número de evasão ter aumentado? Esperava-se que estes números pudessem, ano a ano, fossem decaindo e o índice de permanência dos alunos nas escolas pudesse ser uma realidade.

Outro dado também nos chamou a atenção – a reprovação de 2008 foi menor do que a reprovação em 2009, quando, na verdade, se esperava que tanto a evasão quanto a reprovação fossem perdendo espaço dentro das escolas públicas e em Nazarezinho não poderia ser diferente. Pelo menos, essa também deveria ser uma intenção do FUNDEB.

Resta-nos perguntar: o que foi que houve com as Escolas Municipais de Nazarezinho? Na verdade, os gastos com educação estão mais organizados e mais visíveis, e, no entanto, a educação no município não melhorou pelo menos dentro da expectativa que se esperava com o FUNDEB. Não nesse aspecto, pois tivemos um aumento substancial no número de evadidos, no ano de 2009. Comparando estes dois últimos anos, percebemos que quase que permanece linear quanto à evasão. Ou seja, não houve praticamente mudanças.

Quanto à reprovação, nota-se que, ao invés de diminuir, aumentou significativamente. Consideramos dados preocupantes para os quais o município deverá desenvolver ações que possam conter este desperdício de recursos e, sobretudo, de qualidade humana.

Não resta dúvida de que o problema não reside apenas em investir mais dinheiro na educação, mas em implementar políticas pedagógicas eficazes que deem conta de atender às necessidades da educação local. É preciso também monitorá-las com responsabilidade e fazer os ajustes necessários no momento certo.

Outro ponto verificado no decorrer da nossa pesquisa ao qual consideramos relevante remetermos algumas observações, diz respeito ao IDEB do Município de Nazarezinho. É importante esclarecer que a prova Brasil realizada para avaliar o IDEB dos municípios ocorre num intervalo de dois em dois anos, por isso só podemos analisar os resultados de 2005 e 2007. Salientamos, portanto que em 2007 já tinha sido implantado o FUNDEB.

Quadro 7: IDEB observado no período de 2005 a 2007 e as metas para a rede municipal de 2007 a 2009.

	IDEB OBSERVADO		METAS PROJETADAS	
ENSINO FUNDAMENTAL	2005	2007	2007	2009
ANOS INICIAIS	2,3	3,4	2,4	2,8
ANOS FINAIS	1,9	2,8	2,0	2,3

Fonte: Prova Brasil e censo escolar do Município de Nazarezinho

Lendo o quadro do IDEB do município, vemos que, diante das informações registradas, o Município de Nazarezinho não está tão longe da média nacional atingida hoje. Também percebemos que existe algo contraditório uma vez que se verifica no quadro 5 um número considerável de evasão e repetência.

Logo se conclui que, diante dos resultados do IDEB, não só o município precisa melhorar, mas também o país. Com isso entende-se que o problema da baixa qualidade educativa não é somente particularidade dos municípios pequenos e pobres, mas é um problema nacional.

Ainda se verifica nos números do IDEB de Nazarezinho a projeção de metas para 2007 e 2009, as quais consideramos também metas tímidas, comparando-as com as metas estipuladas até 2021 que chegam à casa dos 6,0.

O que esses números nos revelam e qual a relação destes com o FUNDEB? Ora, considerando que um mostra as fragilidades no desempenho educacional do município e outra mostra a demanda de investimento e possibilidades de gastos na educação na tentativa de melhorar os resultados negativos, então podemos dizer que ambos estão na mesma empreitada, ou seja, criar circunstâncias de efetivação para melhorar os dados negativos.

Estes números denunciam a má qualidade educativa nas nossas escolas, mostram também que, apesar dos investimentos que foram feitos por meio dos programas do Governo Federal como: Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE), Merenda Escolar, Transporte e outros programas desenvolvidos pelo Governo Federal não só em Nazarezinho, como também em outros municípios, não têm dado o retorno que se esperava.

O FUNDEB também ainda, não conseguiu mudanças qualitativas, porque se percebe que as nossas escolas precisam ter políticas de ações que deem condições de atacar os inúmeros problemas vivenciados. Dessa forma, é necessário que os agentes escolares passem

a analisar as problemáticas que as escolas vivem. Somente assim a escola terá condições de elaborar estratégias de ações e monitorar estas ações de maneira coerente e consequente.

Neste ínterim, será necessário mais investimento financeiro para reestruturar escolas, melhorar o seu espaço adequado às suas necessidades, fazer aquisição de material didático e, sobretudo, valorizar os docentes com salários dignos.

Dos recursos do FUNDEB, conforme a Lei 11. 494/2007, podem ser usados, além dos 60% que são para o pagamento dos profissionais da educação, os 40% que são para fazer alguns investimentos nas escolas. Na verdade, o FUNDEB não soma recursos novos ou verbas do Governo Federal. Mas são arrecadações dos próprios municípios e estados e somente a União investe quando o ente federado não tem condições financeiras de arcar com as suas despesas, ou seja, despesas que são pagas com o dinheiro do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A título de melhor visualização do complemento da União aos estados que não conseguem manter seus gastos com educação, apresentamos no quadro 7 a relação dos estados que receberam complemento nos anos de 2007 e 2008.

QUADRO 8: Complementação da União ao FUNDEB – 2007, 2008 e 2009.

	2007	2008	2009
Alagoas	R\$ 96.335,60	R\$ 115.683,30	182.283,20
Amazonas	-	R\$ 23.083,60	36.829,10
Bahia	R\$ 391.978,80	R\$ 731. 098,30	1.161.889,90
Ceará	R\$ 280.785,30	R\$ 418.404,00	662.277,20
Maranhão	R\$ 575.437,60	R\$ 785.403,70	1.174.953,20
Pará	R\$ 491.910,10	R\$ 757.057,20	1.097.424,50
Paraíba	R\$ 26.967,70	R\$ 45.149,60	126.833,70
Pernambuco	R\$ 36.640,10	R\$ 171.292,00	380.436,20
Piauí	R\$ 99.944,80	R\$ 126.828,50	247.223,00

Disponível: <http://www.mec.gov.br>

É preciso salientar que a complementação da União, diga-se de passagem, inédita na história da Educação brasileira, deverá refletir na redução das desigualdades regionais na educação, na fala de Araújo (2009, p. 2), podemos ler que

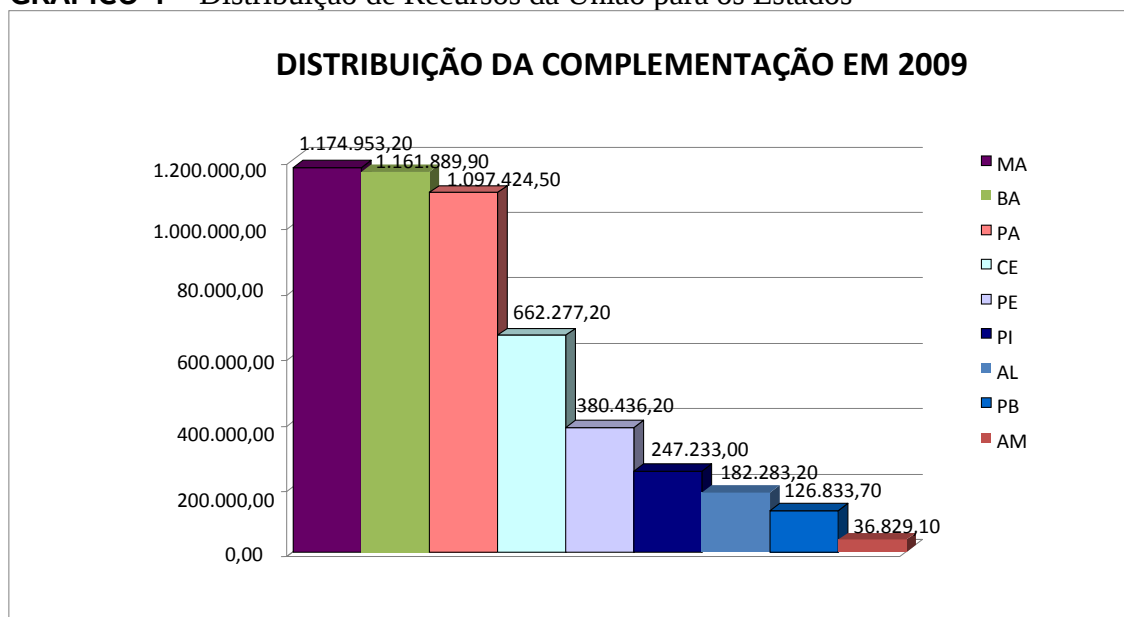
permanece uma diferença significativa entre o menor e maior custo-aluno estadual. Esta diferença vem caindo principalmente pela injeção de recursos maiores da União, que provoca uma elevação do custo-aluno nos estados mais pobres, aproximando dos estados com melhor arrecadação.

Dessa forma, não são todos os estados que terão direito à complementação da União, pois os dois bilhões de complementação da União, em 2007, foram para o fundo de apenas oito estados. Os três bilhões de 2008 e os 4,5 bilhões de 2009 irão para nove estados, segundo o que pontuamos no quadro 7.

É importante ressaltar que, embora vivendo um contexto de crise que se alastra mundo afora e que também atinge o Brasil, a participação da União no fundo está garantida. Isso pode ser observado nas palavras de Araújo:

A participação da União no fundo será de 6,6% do total. Caso a crise econômica provoque uma paralisa no crescimento de arrecadação dos estados e municípios, mesmo assim a norma constitucional obrigará que a União passe dos atuais 6,6% do montante depositado para 10% do montante depositados pelos estados e municípios, ou seja, em números de hoje a complementação da União será de 7 bilhões e 687 milhões, o que representaria um crescimento de 52% sobre o depósito este ano. (2009, p. 2)

GRÁFICO 1 - Distribuição de Recursos da União para os Estados



Fonte: <http://www.mec.gov.br>

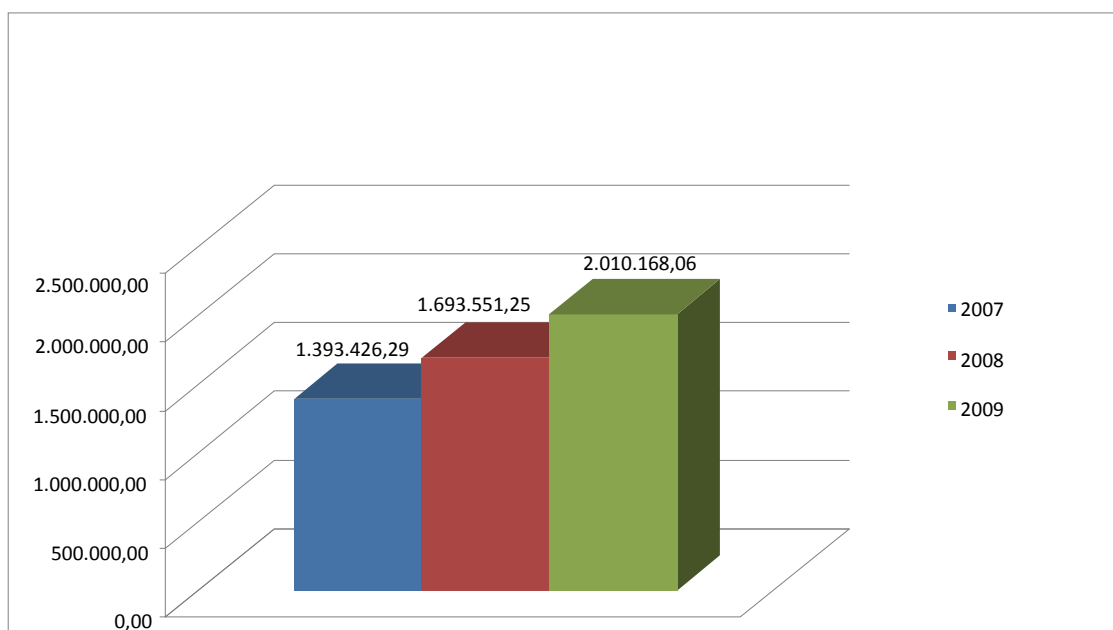
Conforme o que vigora em lei, especificamente na Emenda Constitucional n.º 53/2006, o ano de 2009 foi definido como o ano final de transição para implantação do novo

fundo. Dessa forma, tanto os estados, como os municípios aplicarão 20% de impostos e transferências, com exceção daqueles arrecadados diretamente pelos municípios. Do mesmo modo, este ano também completará a transição na distribuição dos recursos, porém os entes federados receberão recursos com base no número de matrículas computado no censo escolar de 2008. Assim,

[...] pelos dados oficiais publicados, temos um depósito projetado de recursos por estados e municípios de 76 bilhões 871 milhões de reais. A complementação da União será de 5 bilhões, que representa os 4,5 bilhões previstos na Emenda 53, corrigidos pela inflação do período. Ou seja, o FUNDEB movimentará 81 bilhões e 941 milhões de reais. (ARAÚJO, 2009, p. 2)

Analisando os demonstrativos financeiros do Município de Nazarezinho, verificamos que, apesar das determinações constitucionais de que 60% do FUNDEB serem para o pagamento dos salários dos profissionais do magistério e 40% restantes serem destinados a despesas de manutenção da educação, especificamente no caso dos municípios a educação infantil e o ensino fundamental, os gastos dos recursos do FUNDEB nos anos de 2007 até 2009 não foram suficientes para melhorar significativamente a educação do município. Vejamos o que os gráficos nos revelam:

GRÁFICO 2 – Receitas do FUNDEB de 2007 a 2009



Fonte: Documentos do FUNDEB do Município de Nazarezinho – balanço e demonstrativos contábeis dos recursos e despesas do FUNDEB.

Conforme visualizado no Gráfico 2, a receita da arrecadação referente ao Fundo de Manutenção da Educação Básica do Município de Nazarezinho apresentou-se em ascensão. A cada ano aconteceram aumentos substanciais no montante do FUNDEB para investir na manutenção e valorização da educação. Vê-se claramente que houve uma melhoria significativa nos recursos aplicados na educação. Entretanto, a educação não conseguiu muitos avanços nestes anos, principalmente na melhoria dos salários dos professores e na diminuição da reprovação e da repetência. Podemos dizer, embora, que houve outros investimentos importantes para a melhoria educacional a saber: formação permanente de professor, material didático, equipamentos audio-visuais para as aulas, transporte escolar e merenda escolar. Podemos visualizar tais conquistas através da amostra nas fotos expostas:

Foto: 3 professores de Nazarezinho na formação continuada



Fonte: Arquivo fotográfico da Secretaria da Educação do Município de Nazarezinho.

Foto 4: sala de leitura e vídeo adquirida com recursos do FUNDEB



Fonte: Arquivo fotográfico da Secretaria da Educação do Município de Nazarezinho.

Foto 5. Creche recuperada com os recursos do FUNDEB

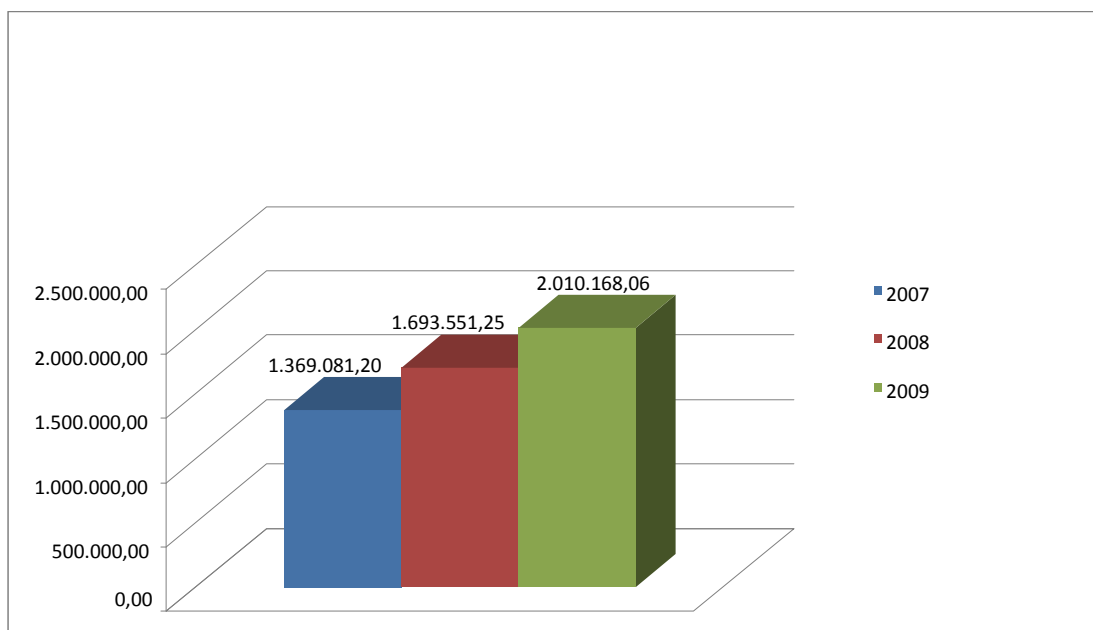


Fonte: Arquivo fotográfico da Secretaria da Educação do Município de Nazarezinho

As fotos nos revelam que os recursos do FUNDEB, especificamente no que diz respeito aos 40%, são justamente para se investir em formação dos docentes, melhorias na infra-estrutura das escolas e aquisição de recursos pedagógicos e equipamentos necessários à melhoria das aulas.

Entretanto, estes investimentos nas estruturas físicas das escolas não foram capazes de diminuir a repetência e a evasão das escolas.

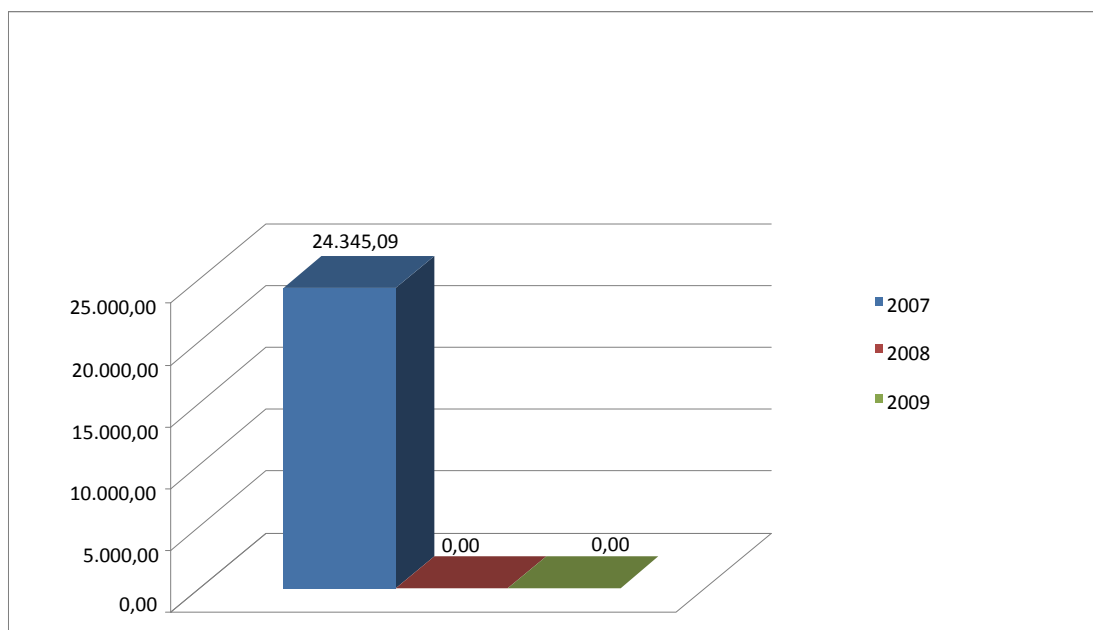
GRÁFICO 3 – Despesas do FUNDEB de 2007 a 2009



Fonte Documentos do FUNDEB do Município de Nazarezinho – balanços e demonstrativos

As despesas relativas aos anos de 2008 e 2009 mostram que os gastos estão em alinhamento com as receitas e também se apresentam em ascensão. Então, podemos dizer que, segundo os dados do gráfico 3, o município está disponibilizando toda a sua receita do fundo na manutenção e valorização dos profissionais do magistério. Porém, no que diz respeito ao ano de 2007 se constata um saldo positivo de 243.45,09.

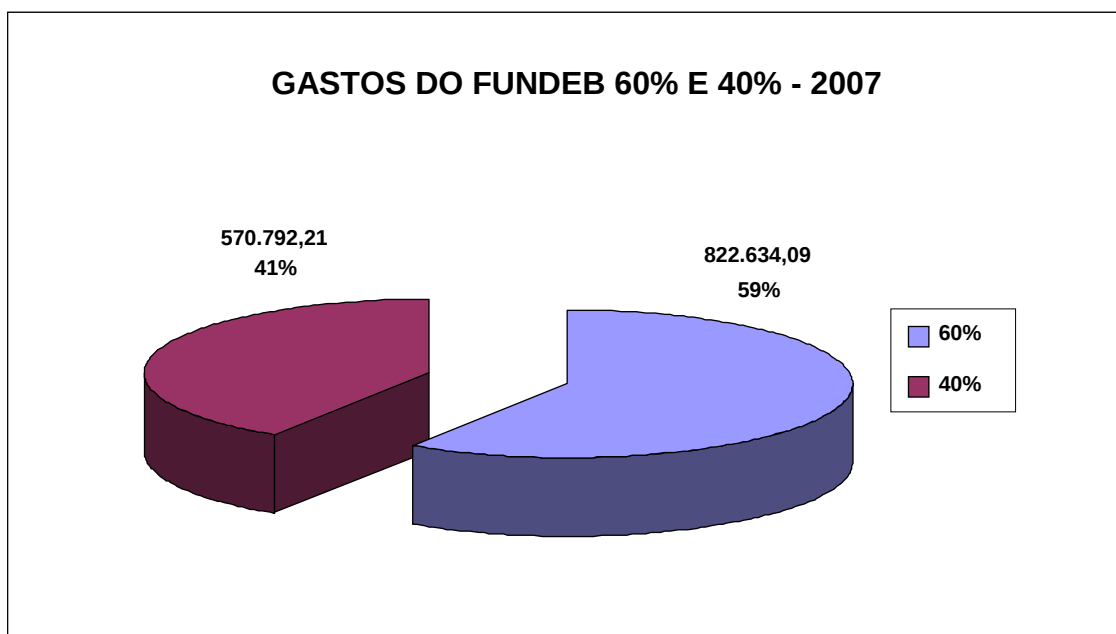
GRÁFICO 4 – Saldos do FUNDEB de 2007 a 2009



Fonte documentos do FUNDEB do Município de Nazarezinho – balanços e demonstrativos.

No gráfico 4, saldo do FUNDEB de 2007 a 2009, obtivemos a seguinte constatação: apenas no ano de 2007 houve saldo positivo nos cofres municipais, o qual não conseguimos saber se foi reaplicado em despesas com manutenção das escolas, ou se foi redistribuído com os professores, conforme determina a Lei 11. 94/2006. Nos anos de 2008 e 2009, não sobrou nenhum recurso, ou seja, não houve saldo positivo.

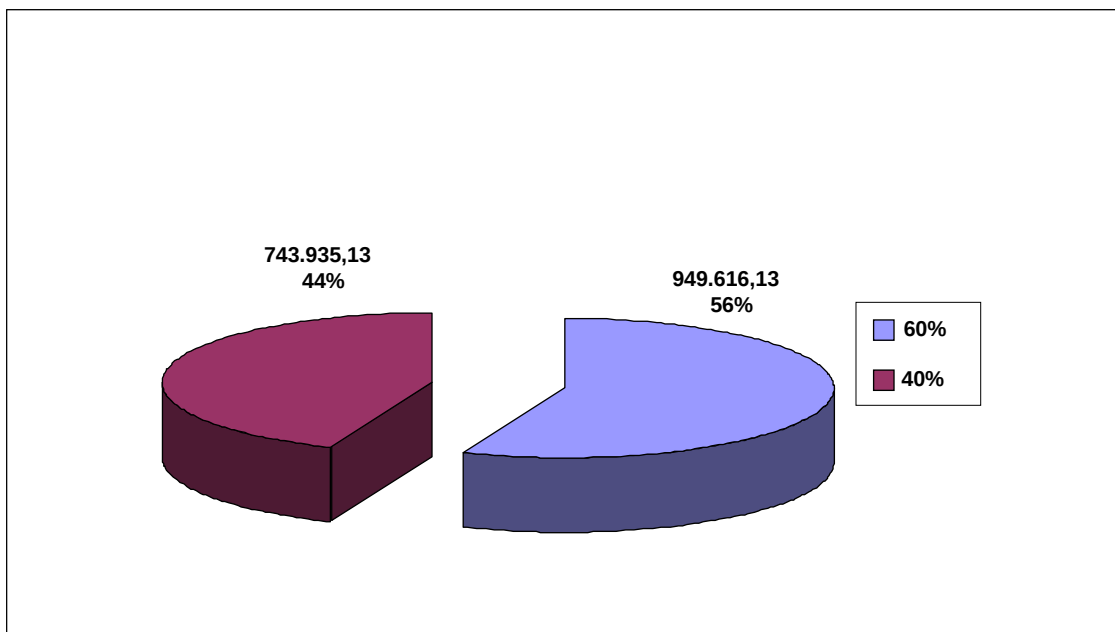
GRÁFICO 5 – Gastos do FUNDEB – Aplicação dos 60% e 40% do Ano de 2007.



Fonte: Demonstrativos contábeis de receita e despesa do FUNDEB do Município de Nazarezinho – PB.

No gráfico 5, referente às despesas dos 60% e dos 40% do Município de Nazarezinho, verifica-se uma pequena irregularidade quanto a aplicação dos recursos. O poder público investiu mais de 40% em despesas, outras na manutenção do ensino, isto é, 41%, em materiais de consumo, equipamentos entre outros. E 59% com pagamento do magistério, quando, na verdade, a lei recomenda o inverso – que seja pago, no mínimo, 60% do FUNDEB no pagamento dos profissionais do magistério, podendo ser gasto até o valor total do FUNDEB com os profissionais da educação. Porém, em Nazarezinho, houve uma inversão na aplicação dos recursos em 2007.

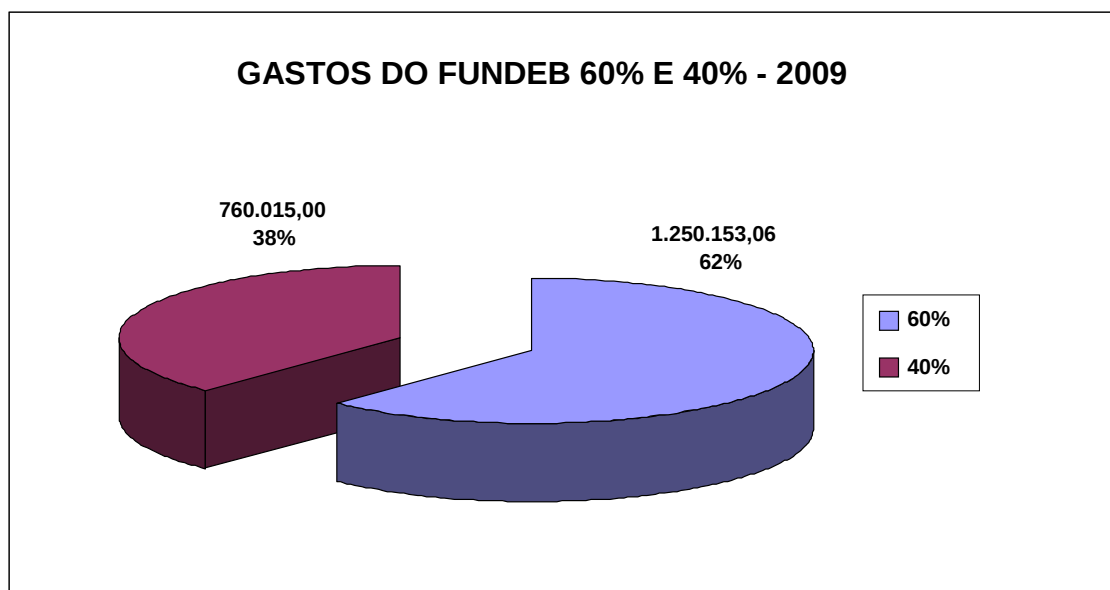
GRÁFICO 6 – Aplicação dos recursos dos 60% e dos 40% do FUNDEB no Ano de 2008.



Fonte: Demonstrativos contábeis de receita e despesas do FUNDEB no Município de Nazarezinho – PB.

Fazendo uma comparação dos números expostos no gráfico 6, referente a aplicações dos recursos do FUNDEB – 60% e 40%, detectamos que, no ano de 2008 o governo municipal aplicou apenas 56% no pagamento dos profissionais do magistério e 44% em despesas de manutenção da educação. Nesse caso, os profissionais do magistério tiveram prejuízo considerável nos seus vencimentos. Com isso, caracteriza-se uma aplicação dos recursos do FUNDEB em desobediência à Emenda Constitucional de nº 53. Além do mais, constata-se que o ente federal não investiu o devido valor constitucional na valorização dos docentes do magistério.

GRÁFICO 7 – Aplicação dos Recursos dos 60% e 40% do FUNDEB do Ano de 2009.



Fonte: Demonstrativos contábeis de receitas e despesas do FUNDEB do Município de Nazarezinho.

No que tange a aplicação dos recursos do FUNDEB no Município de Nazarezinho, percebe-se que houve um avanço na melhoria da distribuição dos recursos dos 60% e dos 40%. No ano de 2009 houve uma inversão, o município passou a investir pouco mais de 60% no pagamento dos profissionais do magistério, conforme registrado no gráfico 7. Nesse caso, podemos afirmar que os recursos estão sendo aplicados, conforme as determinações constitucionais. Cabe fazer a seguinte ressalva: apesar de em 2007 e em 2008 os recursos do fundo não terem sido aplicados conforme os preceitos legais, em 2009 a aplicação não só foi realizada dentro do que prevê a Emenda Constitucional de nº 53, como também ultrapassou o mínimo de 60%. Logo, podemos dizer que neste último ano da nossa pesquisa o FUNDEB contribuiu de modo significativo para a melhoria salarial do magistério.

Resta-nos a esperança também de que, a partir desta melhoria salarial, haja mais empenho por parte dos profissionais do magistério para que o município possa sair de uma realidade desoladora quanto à evasão e a repetência mostrada no quadro 5.

Cabe registrar também que a Lei Orgânica do Município de Nazarezinho, no Capítulo da Educação (2002, p. 62), afirma: “o Município aplicará, anualmente, nunca menos de vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Portanto, cumpre o que preceitua o artigo 112 da Constituição Federal.

Ainda no que determina a Lei Orgânica Municipal no artigo 160 se lê: “o Município manterá os professores do município em nível econômico, social e moral à altura de suas

funções” (2002, p. 62). A melhoria salarial do magistério no citado município não está somente na vontade dos profissionais da educação, mas acentuada na legislação municipal.

9. 1. Análise e discussão dos dados das entrevistas

Percebemos que há muita repetição em algumas falas dos professores entrevistados de modo que, se tivéssemos entrevistados mais professores, o resultado final das entrevistas, possivelmente, teria sido o mesmo. Embora sabendo, pois, que,

[...] se o nosso acesso ao objeto da pesquisa se dá apenas através do discurso dos participantes, talvez seja realmente impossível saber se suas falas são realmente indícios de representações ou se foram produzidas em função de estímulos ou estados psicológicos momentâneos. (SÁ, 1998. p. 48-49)

Com vistas a garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, os sujeitos foram identificados por letra do alfabeto de “A” a “N”.

Analisando as respostas da 1ª questão (Qual a importância do FUNDEB no Município de Nazarezinho?), verificamos que a chegada do FUNDEB nas escolas é perceptível pelos educadores como algo significativo para uma educação de qualidade no Município de Nazarezinho. Isso pode ser constatado na fala da professora “C”: *“eu vejo que foi muito bom, muito proveitoso. A escola só teve a ganhar a partir do momento que entrou esse recurso, inclusive temos mais qualidade nas nossas escolas e na educação como um todo”*.

É importante aqui conceituar o termo qualidade, pois qualidade é,

[...] o conceito de qualidade da educação varia com o tempo, não é homogêneo em determinado momento, e que sua heterogeneidade está associada a razões objetivas e subjetivas, ou, a situações e também a necessidades, interesses e convicções de diferentes grupos e pessoas. (BRASLAVSKY, 2006, p. 22)

No caso da qualidade educacional, percebida após o fenômeno FUNBEB deve necessariamente atender tanto a grupos de pessoas, no caso a comunidade escolar como um todo, como também a qualidade de vida de todo o município, obedecendo, portanto, tanto a razão objetiva como a razão subjetiva. Então, num patamar educacional, a qualidade atende,

como tantos outros, o conceito de qualidade da educação é, ao mesmo tempo, muito simples e muito sofisticado. Sob nossa perspectiva, “ uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que

necessitam aprender, no momento oportuno de suas vida e de suas sociedades, e o façam com felicidade” [...] (BRASLAVSKY, 2006, p. 22).

Qual é realmente o sentido do FUNDEB, senão produzir uma melhor qualidade em toda a educação básica brasileira? Por isso, é importante que os educadores, sobretudo, tenham claro qual é a sua política de atuação e o que se busca com a implantação desse novo fundo de financiamento da educação básica que promete trazer mais qualidade à educação brasileira como um todo.

Em se tratando dos docentes do município sede da nossa pesquisa eles têm ideia da ocorrência do fundo na educação municipal e até citam melhorias visíveis. A Professora “A” faz uma importante ressalva no que diz respeito à diminuição da evasão escolar: *“a gente nota que a escola melhorou, diminuiu até o número de evasão”*. Com o novo fundo também se tecem expectativas de resolução de problemas fregueses das nossas escolas, ou melhor, problemas que se agravam ao longo dos anos, registrando-se na história de modo crescente e negativo. No caso da diminuição da repetência, fazemos a seguinte ressalva: conforme vimos no quadro 5, apenas tivemos diminuição da evasão no ano de 2007.

Não se pode negar que a implantação de um fundo nacional para a educação básica também tem esse caráter. Afinal, o FUNDEB tem raízes ainda no compromisso assumido pelo país na Conferência da América Latina, quando da Declaração Mundial com o tema “Educação para Todos”. Então, os dados educacionais do Brasil não eram nada animadores e a evasão escolar se apresentava no papel de vilã, com números alarmantes.

A partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Brasil precisaria se organizar e melhorar seus índices educacionais, inclusive diminuir a repetência e a evasão escolar através de um arranjo das principais leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Emenda Constitucional de nº 14 que gerou o FUNDEF e mais tarde veio a se transformar em FUNDEB, através da Emenda Constitucional de nº 53. Dessa forma,

[...] a divulgação dos “péssimos” resultados do setor educacional, mediante dados estatísticos internacionalmente comparados, ganhou tratamento especial na mídia, exigindo, portanto, medidas urgentes e rigorosas. Essa batalha teria como aliados três atos legais: a emenda constitucional nº 14/96, e a lei nº 9.424/96 – que a regulamentou – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96). Todas aprovadas no final de 1996. (ARELARO, 2005, p. 39-40).

Importa destacar que a pressão da sociedade civil na reestruturação da educação brasileira foi importante, mas não tivemos uma consolidação de fato visível nas mudanças qualitativas da educação. Tivemos na verdade, uma organização dos instrumentos legais e daí

algumas imposições importantes para que a educação, hoje, tivesse recursos destinados à manutenção da educação básica através da redistribuição dos recursos dos impostos que constituem o FUNDEB.

Na análise de conteúdo das entrevistas, especificamente a primeira questão, a colocação feita pela professora “B” nos chamou a atenção quando ela diz: *“é mais um programa e só traz melhorias em relação à educação, que vai rever a proposta pedagógica da escola, melhorar o material didático”*.

Como sabemos, o FUNDEB trabalha com números (de alunos) ou, melhor dizendo, as escolas públicas recebem recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com base na matrícula de seus alunos, portanto não resta dúvida de que ela terá de traçar a sua política administrativa e pedagógica e, com isso, apresentar motivos para que a comunidade acredite no seu trabalho. Quanto maior o número de alunos, mais recurso será destinado e mais condições de aquisição de material didático, equipamento importante para as práticas pedagógicas, e, portanto, melhor qualidade a escola terá.

Necessariamente, a escola, para conseguir recursos outros do MEC e de outras entidades não governamentais, precisa dizer claramente no seu projeto político pedagógico quais os rumos da sua política administrativo-pedagógica e quais as suas diretrizes de ação. Tanto é que a LDB determina no artigo 12, aos estabelecimentos de ensino:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 - IV – velar pelo cumprimento do plano de cada docente;
 - V – promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - VI – articular com a família e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;
 - VII – informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- (BRASIL, 1996, p. 11).

Quanto ao FUNDEB, as secretarias da educação podem comprar material didático e equipamentos para melhorar o trabalho pedagógico com recursos dos 40% do FUNDEB. Então percebemos que a professora “B” consegue identificar o largo alcance dos recursos do FUNDEB e o que pode ser feito com estes recursos em prol da melhoria da qualidade educacional.

Outra resposta desse bloco da questão 1 nos chamou a atenção pelo teor crítico da professora “L” que afirma que o FUNDEB é importante e ressalta: *“o projeto em si. A lei é*

realmente muito bonita. O que eu observo enquanto professora e presidente do FUNDEB ainda, é que está muito distante de se concretizar o FUNDEB como a lei coloca”.

Diante da resposta da professora “L” fizemos outro questionamento a fim de colhemos maiores informações sobre o FUNDEB e o nosso problema de estudo em Nazarezinho: Mas, você acha importante, ou seja, a implantação do FUNDEB é uma conquista para os professores e para a educação como um todo? Daí ela nos respondeu: *“Sim, muito importante! Por que essa educação de qualidade depende disso. Essa Educação de qualidade, principalmente a valorização dos profissionais da educação depende do FUNDEB”.*

A análise que fazemos diante da resposta da professora se refere à questão da valorização dos professores, especificamente no que diz respeito ao piso salarial que, desde 2008, foi aprovado e os entes federados deveriam implantá-lo em 3 (três) parcelas. Ou seja, os estados e municípios poderiam implantar o piso aumentando os salários dos profissionais do magistério de 2/3 em 2/3 até que alcançasse o valor correspondente a cada jornada de trabalho conforme os Planos de Cargos Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério. Na lei de criação do piso salarial no artigo 2º se verifica que

o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008).

Portanto, a fala retrata a indignação da professora perante a falta de cumprimento da lei que determina que seja implantado um piso salarial de abrangência nacional e que no Município de Nazarezinho ainda não foi implantado. Ainda com referência à questão em voga, a lei destaca no artigo 3º que

[...] o valor de que trata o artigo 2º desta Lei passará a vigorar a partir de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte: II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente; III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente. (BRASIL, 2008)

Nesse caso, não é custoso perceber pelas palavras da professora, que nem a lei de criação do piso e nem a lei do FUNDEB estão sendo cumpridas pelo poder municipal. A fala da professora “L” deixa claro que os salários dos professores em Nazarezinho estão abaixo da média nacional, portanto sem valorização salarial dos profissionais do magistério, conforme o que impera a lei.

Vale ressaltar, porém, que o ente federado poderá também fazer a integralização até janeiro de 2010. Mas, se considerarmos que o valor do piso do magistério é irrisório, pouco menos de dois salários mínimos, não custa muito para os governantes fazer um esforço e pagar, conforme sustenta a lei, como apontado pela professora “L”: *“Essa educação de qualidade, principalmente a valorização dos profissionais da educação depende do FUNDEB”*.

Na questão 2 (dois), fizemos a seguinte pergunta: você acredita que a educação no ensino fundamental melhorou a partir da implantação do FUNDEB? Muitas entrevistas nos prenderam a atenção. Interessante notar que, dada a natureza da questão, a resposta provocou um desabafo da maioria dos docentes com relação à implantação do piso salarial, portanto achamos pertinente dividir a análise em dois blocos: um que faz comentário geral da melhoria trazida pelo FUNDEB e outro bloco que faz alusão à questão da falta de valorização salarial docente.

Passemos, então, à análise do primeiro bloco registrando algumas falas imprescindíveis a nossa pesquisa: professor “B”, “D”, “G”, “J”:

A professora “B” reconhece a melhoria educacional, a partir da implantação do FUNDEB, mas como é professora de Língua Inglesa sente muita dificuldade em trabalhar este componente curricular, alegando que nem mesmo de livro didático o aluno dispõe. Para melhor compreensão do contexto a que a professora se refere, cabe-nos esclarecimentos – os outros componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia são contemplados com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Língua Inglesa não recebe livro, ficando muito difícil o trabalho com os alunos das escolas públicas. Além do mais, é um componente curricular difícil de ser trabalhado, dada a ausência do contexto nas comunidades da escola pública.

Na fala da professora “B”, podemos sentir a dificuldade em se trabalhar com a Língua Inglesa: *“existem capacitações na Língua inglesa e isso ajuda na capacitação do professor, mas no caso de material não. Não recebemos livro didático, os alunos não têm dicionário e eu gostaria de uma verba, se fosse possível. Uma verba direcionada às disciplinas”*.

Realmente é notória a angústia da professora que, segundo a LDB, no parágrafo 5º do artigo 26 diz: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 15).

Então, por força da lei, o componente é obrigatório. Por um lado, acostamo-nos na reivindicação da professora, uma vez que sem material é impossível a realização de um bom trabalho. Mas, por outro lado, convém dizer que com os recursos dos 40% do FUNDEB se pode fazer aquisição de recursos que possam suprir algumas necessidades, como também com os recursos do PDDE a própria escola possa comprar alguns meios didáticos, como dicionários, jogos pedagógicos, livros paradidáticos para a Biblioteca da escola etc.. No entanto, não podem comprar o livro didático para os alunos com este recurso.

No que tange à fala da professora “D”: “*não resta dúvida que esse é um recurso a mais que faz a diferença na escola*”, fica claro que, na sua percepção, o FUNDEB trouxe muitas melhorias como: materiais didáticos, merenda, transporte e, sobretudo, capacitação de professores.

Sem sombra de dúvidas, o FUNDEB remodelou os gastos da educação como um todo e principalmente organizou o destino do dinheiro de modo mais visível. Para se ter uma ideia dessa possível reorganização, conferimos nas orientações do Manual de Orientação do FUNDEB, especificamente na letra h, quando fala da aquisição de material didático-escolar e manutenção de transporte escolar:

[...] aquisição de materiais didático-escolar diversos destinados a apoiar o trabalho pedagógico na escola (material desportivo utilizado nas aulas de educação física; acervo da biblioteca da escola, tais como livros, Atlas, dicionários, periódicos, etc.; lápis, borrachas, canetas, cadernos, cartolinas, colas, etc.); aquisição de veículos escolares apropriados ao transporte de alunos na zona rural, devidamente equipados e identificados como de uso específicos nesse tipo de transporte, em observância ao disposto no Código Nacional de Trânsito. (Lei nº 9. 503, de 23.09.97)

Na verdade, com os recursos do FUNDEB, os municípios têm mais mobilidade na sua organização e condições de dar mais segurança no transporte para a escola, evitando, portanto, que os seus alunos sejam transportados sem as mínimas condições de segurança. É importante esclarecer que o Programa do MEC “Caminhos da Escola” favoreceu vários municípios que conseguiram se inscrever no programa para adquirir ônibus novos e adaptados ao transporte escolar. Os recursos para compra destes ônibus são provenientes da verba

destinada ao Programa de Desenvolvimento de Metas Compromisso de Todos pela Educação, inclusive o Município de Nazarezinho foi contemplado com um ônibus.

Na fala do professor “G”: *“as formações que vez por outra tem, só vem para alargar o nosso conhecimento”*, chama-nos a atenção e também faz referência à fala dos professores “D” “G” e “J” [...]

De fato, nunca se investiu em formação continuada do professor como se tem investido com os fundos de manutenção e desenvolvimento. Desde FUNDEF e agora com o FUNDEB a dinâmica é a mesma. O percentual dos 40% dos recursos do FUNDEB pode ser destinado a cursos e formação do professor, garantindo-se, com isso, também condições ao educador de estar em permanente formação que possibilita melhor atuação da sua prática docente em sala de aula. Assim,

[...] entendendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50)

Em consenso com a autora e reconhecendo o valor das falas dos professores em especial “D” e “G”, quando fazem menção às formações possibilitadas pelos recursos do FUNDEB, acreditamos que a prática docente só tende a ser mais consequente, se o professor for realmente um eterno estudioso e consciente das suas limitações e possibilidades nas práticas pedagógicas e sedento por conhecimento que possa referendar as suas práticas. Para Falsarella (2004), “é importante destacar alguns pontos que possibilitam uma visão mais abrangente da formação continuada”. Neste entendimento conferimos:

- a valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar;
 - o local de trabalho como base do processo;
 - a consideração das vivências da experiência construída pelo professor;
 - a articulação com o projeto da escola;
 - as especificidades da instituição escolar e da comunidade.
- (FALSARELLA, 2004, p. 50)

Em inteira comunhão com os pontos colocados pela autora e com as falas das professoras que deixam clara a importância da formação permanente docente, registramos um dos fatores mais importantes para que o FUNDEB possa deslanchar rumo a uma melhor qualidade educativa no Município de Nazarezinho, pois reconhecemos que o educador não

disposto a buscar sua própria formação não encontra também mecanismos de melhor atuação docente. Portanto, a formação permanente do docente é necessariamente condição indispensável ao exercício da docência.

Neste segundo bloco, as respostas dos professores: “A”, “C”, “F”, “H”, “L” e “M” são muito parecidas, pois acentuam considerações relevantes. Passemos, pois, às análises.

Todos os professores deste grupo foram unânimes nas respostas ao dizer que houve mudanças qualitativas e, portanto, que muitas contribuições foram trazidas pelo FUNDEB ao ensino fundamental do Município de Nazarezinho em diversos aspectos como: materiais didáticos, equipamentos, transportes e merenda, mas, no que diz respeito à valorização salarial do professor, nada ocorreu.

Muitos educadores deste conjunto foram radicais nas afirmações de que o município não valoriza os professores, dando-lhes salários justos. Nem sequer paga o piso, conforme determina a Lei de criação do piso de nº 11. 738/2008. Na fala da professora “L” percebemos a indignação da educadora e o descaso com os professores por parte do poder público local: *“Melhorou. Não podemos negar. Mas, ainda está muito limitado”*.

Achamos por bem fazermos uma intervenção e assim dirimir dúvidas ou outras interpretações da fala da professora. Então perguntamos: – O que, por exemplo, ainda está limitado? Assim ela explica: *“por que eu acho o seguinte, que essa educação de qualidade parte principalmente da valorização dos profissionais da educação e aqui não está acontecendo”*.

Diante da colocação feita pela professora, fez-se necessário uma análise um pouco rebuscada com relação à valorização do professor: primeiro a Emenda Constitucional nº 53 que altera o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que passa a garantir que 60% dos recursos destinados ao FUNDEB seja destinado para o pagamento dos profissionais do magistério. Segundo, os recursos para a formação do piso salarial dos profissionais do magistério também vem da arrecadação do FUNDEB.

Outrossim, ressaltamos que a lei de criação do piso salarial do magistério diz que quando o ente federado não conseguir pagar o valor do piso determinado em lei a União complementar. Mas para a União complementar é preciso que o município esteja cadastrado no Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE); o município deve investir 30% de toda a sua arrecadação e não apenas os 25% que a Constituição determina e possuir mais da metade dos seus alunos na zona rural, e outros mais requisitos. Dada a realidade atual, poucos municípios cobrem estas exigências. Assim sendo, poucos municípios podem receber complemento para pagar o piso, segundo a lei.

A título de valorização do magistério, estamos longe de ver isso concretizado. Embora a Constituição garanta e a Lei 11. 494/2007 referente e ainda a Lei 11. 378/2008 fixe valores para o piso salarial do magistério, estamos muito longe de ver essa valorização de fato. Dessa forma Davies complementa:

assim, os 60% não serão significativos por não tomarem como referência a totalidade dos recursos vinculados.

É um equívoco também porque, como o mecanismo do FUNDEB é o mesmo do FUNDEF, ou seja, é uma redistribuição dos impostos existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a complementação federal para alguns estados e seus municípios, os ganhos de uns governos significarão perdas para outros na mesma proporção, com exceção daqueles onde a complementação essa que poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absolutos nas unidades da federação que não alcançarem o valor mínimo nacional, porém não em termos nacionais. (2008, p. 52)

Com relação à análise da entrevista da professora “L”, percebe-se que existe uma falta de vontade por parte do prefeito em cumprir a lei, pois, segundo o que a professora afirma, é que *“em Nazarezinho o prefeito fez foi revogar a lei de implantação do piso e até agora nada”*.

Ora, fica claro que a revogação de um instrumento legal que dá direito à melhoria salarial é uma manobra mal intencionada para não cumprir as conquistas alçadas no Plano de Cargos Carreira e Salário e que deve também estar alçado nas determinações constitucionais.

A professora “L” termina afirmando: *“aqui eu acompanho as receitas e despesas mensalmente e em julho e em agosto observa-se um saldo de duzentos e setenta e um mil reais dos 60% que é justamente para valorizar os profissionais. Quer dizer, dinheiro em caixa e o professor sendo mal remunerado? Por isso que eu acho que não mudou muita coisa, ainda não considero que mudou muita coisa não, está tudo no papel ainda”*.

Podemos dizer que muitos governantes ainda não cumprem a lei 11. 738/2008. Além do mais, a valorização docente ainda é algo que precisa ser discutida e melhorada. A conquista trazida pelo FUNDEB e pelo Piso Salarial ainda é muito insignificante, conforme acrescenta Davies (2008, p. 53): “no caso do FUNDEB, os governos podem comodamente se limitar aos 60%, transformando o mínimo em máximo, e/ou incluir os aposentados da educação nos 60%”.

Quanto o 3º (terceiro) questionamento foi feita a indagação: qual a maior dificuldade percebida na aplicação dos recursos do FUNDEB no Município de Nazarezinho? Então os professores “A”, “B”, “D” e “H” não acharam que exista alguma dificuldade na aplicação dos

recursos no Município de Nazarezinho, algumas professoras até foram categóricas na afirmação. No caso da Professora “D”, ela é bem enfática na afirmação dizendo: *“não, não existe nenhuma dificuldade na aplicação dos recursos. Percebe-se que a secretaria em conjunto com a administração municipal tem sabido aplicar direito o dinheiro do FUNDEB no município. Muito pelo contrário de que muitos dizem a secretaria investe muito bem os recursos. Percebe-se isso até na diminuição da evasão nas escolas e no nível de aprendizagem dos nossos alunos.*

Ainda relativo a essa questão, destacamos algumas respostas interessantes que podem elucidar o entendimento do nosso problema e que contrapõem a resposta dos professores supracitados – é o caso dos professores: “C”, “E”, “F”, “G”, “I”, “J”, “L” e “M” . Por isso, será necessário destacar algumas falas para se ter clareza do objeto em estudo.

Verifica-se, todavia, em todas as falas deste grupo uma insatisfação com relação aos 60% do FUNDEB que é justamente a parte destinada para pagamento dos profissionais do magistério. A professora “C” coloca: *“até o momento só queríamos que desse o que é de direito, é de direito nosso. O direito que nós temos. Já houve muita luta! O prefeito prometeu implantar, organizar, ele disse que tem até o final do ano de 2009 para isso”.*

Segundo o que preceitua o inciso II do artigo 5º da lei de criação do piso (BRASIL, 2008), “ a partir de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da carreira vigente”.

Ainda com relação ao prazo para a total aplicação dos terços que devem somar o valor do piso nacional, a mesma lei complementa no inciso III (BRASIL, 2008), “a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizada na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente”.

O que está posto pela lei vai ao encontro da lógica do poder público. Entretanto, o que se coloca em voga é que não existe uma vontade efetiva em valorizar os profissionais do magistério, uma vez que se sabe que o poder executivo realmente terá até janeiro de 2010 para colocar em vigor a atualização do piso, mas a questão é: se tem recursos sobrando, provenientes dos 60%, por que não efetivar o pagamento dos docentes conforme a lei de criação do piso, visto que a mesma lei também dá permissividade para os entes federados antecipar a sua integralização? Conforme o parágrafo 1º do artigo 3º (BRASIL, 2008), “a integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios”.

No que diz respeito à vinculação dos 40%, os docentes não têm conhecimento de como são gastos, também não veem dificuldades na aplicação dos recursos por parte do poder municipal. Muitos até reconhecem que melhorou e que a verba destinada é muito pouco para cobrir todas as despesas, conforme o que dispõe o artigo 70 da LDB. Assim, a professora “E” afirma: *“é principalmente os 40%, este não sobra mais. Tanto é que fazem muita coisa, manutenção de escola e a gente sabe que o dinheiro é muito pouco para isso. Não dá para suprir as necessidades do município. Mas, pelo menos dá para realizar muita coisa importante para manter a escola em bom funcionamento”*.

A título de ilustração e ratificação das palavras da professora, entendemos que deveremos, à luz da legislação, trazer de modo geral algumas coisas entre outras que podem ser realizadas com a parcela dos 40% do FUNDEB. Desse modo, tentaremos ter ideia da extensão do alcance desses gastos, segundo o Manual de Orientação do FUNDEB elaborado pelo MEC:

- aquisição, de moveis já construído ou de terrenos para construção de prédios destinados à escolas ou aos órgãos do sistema de ensino básico;
- ampliação, conclusão e construção de prédio, poços, muros e quadras de esportes nas escolas e outras instalações físicas de uso exclusivo da educação básica;
- aquisição de mobiliário e equipamentos voltados para o atendimento exclusivo da educação básica pública (carteiras e cadeiras, mesas, armários, mimeógrafos, retro projetores, computadores, periféricos, televisores, antenas, etc.);
- manutenção dos equipamentos existentes (máquinas, móveis, equipamentos eletrônicos, etc.), inclusive com aquisição de produtos/serviços necessários ao seu funcionamento (tintas, graxas, óleos, combustíveis, energia elétrica, assistência técnica, serviços elétricos, mecânicos, hidráulicos, reparos, reformas, reposição de peças, revisões, etc.);
- reforma total ou parcial de instalação físicas (rede elétrica, hidráulica, estrutura interna, pintura, cobertura, piso, muros, grades, etc.) das instituições de ensino da educação básica.

Como está posto, concordamos que, com a abrangência do alcance das despesas que podem ser gastas com os 40% do FUNDEB na manutenção do ensino, realmente não sobra

nada, como também dentro da perspectiva de que os entes federados, se quiserem, podem investir mais de 60% no pagamento dos profissionais do magistério; e podem investir até os 100%, ou seja, todo o recurso do fundo no pagamento do magistério. Resta-nos empreendermos uma reflexão: não só de profissionais se faz educação de qualidade, como também, não somente escolas equipadas e cheias de materiais didáticos garantem boa qualidade educativa. Na verdade, toda sistemática de recursos destinados à educação ainda é muito pouco. Desse modo,

[...] a principal fragilidade do FUNDEB, assim como a do FUNDEF, é que traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte de recursos já constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas nos âmbitos de atuação constitucional prioritária desses governos na educação básica. (DAVIES, 2008, p. 37-38)

Concordamos com Davies, pois, no caso brasileiro, apenas redistribuir não é suficiente, a educação talvez seja a instância que mais necessita de cuidados técnicos e financeiros e principalmente do olhar cuidadoso dos governantes. Não há um país bem sucedido socialmente e economicamente, se este país não tem um povo educado e, para se educar, precisa-se de investimentos dos professores, nas salas de aulas, recursos e principalmente na perspectiva de um projeto político pedagógico que dê conta de suscitar que tipo de homem queremos formar e para servir a que modelo social. Assim,

[...] a viabilidade e o sucesso do fundeb depende de uma maior disponibilidade geral de recursos para a educação. Temos que sair do patamar de 5% para 7% do PIB, conforme pede o PNE. Ou até mais, num primeiro momento, para viabilizar o pagamento da grande dívida social, na educação infantil e na EJA. O crescimento dos gastos da educação tem-se dado nos Estados e Municípios, graças ao percentual de vinculação de 25 ou 30%. Mas ainda é possível arrecadar mais recursos próprios, tanto nos Municípios (IPTU, ISS, ITBI, IRRFSM) como nos Estados. Neste último, não tanto pelo ICMS, que hoje é extorsivo, principalmente para a população com menor capacidade contributiva; mas pelo IPVA, IRRFSE e pelo imposto sobre heranças, que é atualmente subfaturado. No caso da União, a melhor lição vem de nosso país vizinho, o Paraguai, que aprendeu conosco a lição dos impostos vinculados à mde; lá, pelo art. 85 da Constituição de 1992, não somente os impostos, mas todos os tributos, ou seja, todo o orçamento tem o percentual de 20%, no mínimo, vinculado à educação. Se pudessemos evoluir neste sentido, a União, em vez de destinar anualmente à mde R\$ 10 ou 12 bilhões com 18% dos impostos líquidos, com somente 12% dos tributos líquidos teria, pelo menos, R\$ 25 bilhões para a educação. É tempo de refletir e tomar decisões mais ousadas! (MONLEVADE, 2007, p. 4).

Além de existir pouco recurso para se investir em educação, também contamos com muitos fatores que dificultam a efetivação de uma educação de qualidade, como por exemplo, a tomada de consciência de muitos educadores que acham que o importante mesmo é a melhoria salarial. Dessa forma, nem sequer despertam para a apropriação de informações importantes a sua atuação docente, e mais ainda para uma sistemática de organização social. É o conhecimento que nos dá autoridade para cobrar dos governantes as melhores condições de trabalho e salários mais justos e dignos.

No ensejo da reflexão posta, é pertinente a fala do professor “G” quando diz: *“não sei se existe dificuldade na aplicação dos recursos, mas eu sei que o que está sendo investido é muito pouco, não sei se é o poder local ou o governo federal, mas só sei que precisa melhorar muito. Também não sei como estão sendo investidos os recursos. Assim, eu não posso dá um conceito, entende? Mas eu acredito pelo o que a gente vê é que é preciso melhorar”*.

Nota-se, nas palavras acima, uma falta de conexão do que ele diz com o conhecimento em pauta. Como podemos cobrar algo do qual não temos conhecimento ou ideia formada do que estamos reivindicando? Comparando a fala do Professor “G” com o professor “H” se verifica a diferença, principalmente na questão do entendimento do conteúdo do fenômeno FUNDEB. O professor “H” diz: *“para ser sincero, eu não acho que existe dificuldade na aplicação do FUNDEB não. O que eu vejo é que ainda existe muito pouco recurso para se fazer muita coisa. Nosso município é pobre, os recursos são poucos e o que vem do governo federal é mais pouco ainda. Então eu acho é que se fazem milagres com estes recursos. Não acredito também, que aja desvio de recursos. Mas sei que é um sacrifício grande cobrir todas as despesas com este dinheiro. Aqui quem está ficando a mercê mesmo desses recursos são os professores”*.

Concordamos com o professor “H”, quando afirma que os recursos são poucos, além do mais desproporcionais. Os recursos do FUNDEB são gerados a partir da matrícula dos alunos na educação básica. No caso dos municípios, a partir do número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Dessa forma, os municípios de pequeno porte saem perdendo na arrecadação, como bem descreve (DAVIES, 2008, p. 28), “[...] se trouxe ganhos para muitos municípios, provocou também perdas para milhares de municípios com menor número de habitantes e conseqüentemente com menos receita própria, e, portanto, mais pobre”. Muitos municípios, para deterem um maior número de alunos matriculados na rede municipal do que na rede estadual local, se valem do seu poder de barganha junto aos pais dos alunos, oferecendo prêmios para a família que matricular em seus filhos na escola municipal.

E, dado o número de habitantes ser pouco, não consegue obter um montante considerado de recursos provenientes de impostos, principalmente no caso da arrecadação do ICMS.

A quarta questão da conversa com os professores foi a seguinte: a função de acompanhamento do Conselho do FUNDEB é desenvolvida satisfatoriamente? A partir desta pergunta, a nossa entrevista nos trouxe algumas respostas relevantes na clareza e entendimento da nossa pesquisa. Contudo, também se registra divergência de opinião com relação à atuação do Conselho de Acompanhamento. Nesta quarta pergunta da entrevista, apenas três entrevistados discordaram da boa atuação do conselho. Neste sentido, vale a pena registrar algumas falas: A professora “A” diz: *“acho que sim, mas também se percebe que faltam muitas informações. Na outra gestão todas as vezes que tínhamos reunião eram-nos repassadas as informações referentes ao FUNDEB, agora a gente não tem nenhuma informação”*.

No que concerne a atuação do Conselho do FUNDEB, verifica-se que são muitas as obrigações e são efetivadas de forma voluntária. Desse modo,

[...] o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB é um colegiado formado por representações sociais variadas, e sua atuação deve acontecer com autonomia, sem subordinação e sem vinculação à administração pública estatal ou municipal. Com essas características, o Conselho não é unidade administrativa do governo local, porém sua atuação deve ser pautada no interesse público, buscando o aprimoramento da relação formal e contínua com a administração pública local, responsável pela gestão e aplicação dos recursos do Fundo, para que o acompanhamento seja efetivo. (BRASIL, 2009. p. 30)

Segundo a citação, o Conselho de Acompanhamento deve também cumprir o papel de assessoramento do poder público e guardião dos recursos do FUNDEB. Mas no que concerne à colocação da professora “A”, ele também deve informar aos interessados o desenvolvimento das suas ações e os acontecimentos do fundo.

A resposta do professor “F”: *não, ainda não! [...] Então os conselhos hoje serve mesmo para assinar papel. A gente vê como o Diretor chega correndo com papeis para o conselho escolar assinar um documento importante, na grande maioria o conselho nem ler, não sabe nem do que se trata, mas assina*”, além de demonstrar preocupação, alerta para a falta de esclarecimento dos membros do conselho e da sociedade.

O que parece é que aos conselhos, em geral, faltam maturidade e entendimento das suas funções, leitura e principalmente preparo técnico. Sobre esse dado, Davies diz:

outro ponto que enfraquece a representação “social” é a capacidade técnica para análise da documentação contábil (se e quando for encaminhada pelas autoridades) relativa à receita do fundo e aplicação dos recursos. Ora, para se compreender um orçamento ou balancete, é preciso uma formação mínima para decifrar as rubricas, que, vistas cruamente, pouco esclarecem. Se os representantes “sociais” (geralmente leigos no assunto) não receberem uma formação adequada para essa análise, provavelmente tenderão a se submeter à apreciação feita pelos representantes estatais [...]. (2008, p. 61-62)

Fica evidente na fala do professor e na colocação de Davies que o acompanhamento dos conselhos se resume mesmo na assinatura aleatória dos documentos. Ainda podemos ler no manual do FUNDEB que os conselhos também existem por força legal, uma vez que a criação deve ser feita “[...] por meio legal do Estado ou Município e a indicação dos seus membros deve ser realizada pelos segmentos sociais que têm direito de contar com representantes no colegiado”. Segundo o que foi colocado, fica-nos a certeza de que realmente é preciso um cuidado especial e responsável com os conselhos, para que eles, de fato, possam ocupar o seu dever de controle e acompanhamento dos recursos do FUNDEB.

Ainda com relação a esta questão recorremos à fala da professora “L” quando afirma: *“não, por que não tem como fazer este trabalho. Na outra gestão tinha. Também não vou dizer que era tudo ‘ok’, como desejado, não. Mas os dados eram repassados, tínhamos como analisar melhor”*.

Diante da afirmação, entendemos ser necessário citar algumas atribuições do Conselho de Acompanhamento até para sabermos se o que a professora coloca é legítimo e se realmente diz respeito à atuação do conselho, então pontuamos:

- 1) Analisar os demonstrativos e relatórios que devem ser permanentes colocados pelo Poder Executivo à disposição do colegiado para acompanhamento permanente das ações realizadas com os recursos recebidos do Fundo;
- 2) Verificar todos os aspectos relacionados à aplicação dos recursos, podendo requisitar ao Poder Executivo cópia dos documentos que julgar necessários ao esclarecimento de quaisquer fatos relacionados à aplicação do Fundeb, especialmente sobre:
 - a) despesas realizadas;
 - b) folhas de pagamento dos profissionais da educação;
 - c) convênios firmados com instituições não públicas (comunitárias e confeccionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos) que oferecem atendimento na educação básica;
- 3) Realizar visitas para verificar:
 - a) o andamento de obras e serviços realizados com recursos do Fundo;
 - b) a adequação e a regularidade do transporte escolar;
 - c) a utilização de bens adquiridos com recursos do Fundo.

- 4) Instruir, com parecer, as prestações a serem apresentadas ao respectivo Tribunal de Contas. O parecer deve ser apresentado ao respectivo poder até 30 dias antes do vencimento no prazo para a apresentação de contas ao Tribunal de Contas.
- 5) Supervisionar o Censo Escolar anual e a elaboração da proposta Orçamentária anual do respectivo estado ou município. (BRASIL, 2009, p. 33-34)

Diante do exposto, podemos dizer que existe algo não bem esclarecido com relação a atuação do Conselho de Acompanhamento por parte do poder público. Se os dados e informações não chegam, como o conselho pode fazer o seu trabalho gigantesco de acompanhamento? Sim, porque vimos nas atribuições do Conselho de Acompanhamento que a função do conselho é exaustiva e árdua, portanto é preciso que os prefeitos e os secretários da educação valorizem este grandioso trabalho facilitando o trabalho com informações e documentos necessários a sua análise, pois, além de ser obrigação legal, também se constitui numa obrigação ética e moral.

Não obstante, também notamos nas falas de alguns atores envolvidos na pesquisa certa fragilidade na compreensão do tema FUNDEB e a função de acompanhamento do conselho.

A fala do professor “H” registra-se: *“também não sei. O que eu sei é que tem reuniões, eles sempre discutem as coisas, buscam as melhorias para a categoria. Mas não sei se realmente acompanham os gastos e se guardam realmente os recursos de modo que não seja desviado ou aplicado como deveriam”*.

Para isso, recorremos a Santomauro e Ratier quando expressam:

financiamento da educação? Não sei nada sobre esse assunto! Você já deve ter ouvido – ou até falado – algo parecido quando alguém traz o tema à tona. A reação é compreensível: inundados por uma infinidade de siglas, planilhas, fontes de recursos e complicadas regras de transferências orçamentárias, os educadores costumam evitar essa conversa. (2010, p. 2)

Com isso, importa notar que a educação perde muito, pois toda a sociedade deve ser guardiã dos recursos públicos, bem como cobrar a sua aplicação e opinar nas melhorias que deveriam ser implementadas, conforme o teor legal, com esses recursos.

Ao educador, torna-se obrigatório assumir esse compromisso consigo e com a educação em geral de também ser guardião dos recursos públicos. Logo, saber de onde vem e como se dá o financiamento da educação, passa a ser imprescindível para qualquer educador e condições indispensáveis para a busca e efetivação de uma educação de qualidade. Segundo

Santomauro e Ratier (2010, p. 2), “não deveria ser assim: conhecer de onde vem e para onde vai o dinheiro da área tem tudo a ver com a qualidade do seu trabalho”.

Ora, não resta dúvida de que todos os entrevistados são unânimes em afirmar que o FUNDEB é importante, mas se percebe nas falas de alguns educadores pouca compreensão desse importante mecanismo de financiamento da educação básica, de onde veio e quais as suas implicações na tentativa de melhorar a qualidade educacional. Vale a pena reavivar:

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva para aplicação na educação básica. (BRASIL, 2009, p. 7–8)

De um modo geral, é necessária leitura da produção teórica por parte dos educadores que possibilite melhor compreensão do fundo de manutenção da educação básica e valorização do magistério. Apenas para início de ilustração, nota-se na segunda resposta da professora “A” uma confusão de entendimento claro quando ela diz que o FUNDEB foi implantado em parte. Ela não quis dizer que existe descumprimento da Lei 11. 494/97, mas sim da observância à determinação da Lei de Criação do Piso Salarial do Magistério que diz:

O piso salarial profissional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008).

O FUNDEB gera, sim, o recurso que constitui os 60% que são destinados para o pagamento dos professores e que, por sua vez, deve resultar no valor do piso salarial devido a cada profissional do magistério.

Segundo a análise dos documentos (parecer e balanços dentre outros) o município, hoje, gasta 60% dos recursos do FUNDEB com os profissionais do magistério. Desse modo, o piso veio para promover uma organização e uma referência nos salários dos professores. Desta forma, nenhum profissional do magistério pode ganhar, conforme a sua jornada de trabalho, valor inferior ao artigo 2º da Lei 11. 738/2008.

Se o município investe 60% no pagamento dos seus professores e com isso alcança o valor estipulado na lei de criação do piso, de acordo com a jornada trabalhada, infelizmente o piso é este. No entanto, se os 60% destinados ao pagamento não chegar ao valor recomendado pela lei, o município pode ter duas opções: primeiro investir mais de 60% dos recursos do Fundo no pagamento dos profissionais do Magistério; segundo, recorrer a ajuda da União, conforme aponta o artigo 4º:

A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado. (BRASIL, 2008)

Entretanto, vale lembrar que o ente federado, ao pedir ajuda técnica à União deve também responder a alguns requisitos exigidos pela União. Embora sabemos que nem sempre se consegue obter ajuda. No transcorrer do nosso estudo, chegamos a quinta questão com a pergunta: existe um bom relacionamento dos sujeitos envolvidos no FUNDEB no Município de Nazarezinho? Esta indagação foi empreendida na tentativa de compreensão da aplicação dos recursos no município sede da pesquisa. Assim, continuemos a nossa análise dando relevância às falas colocadas pelos nossos entrevistados.

Em destaque a colocação da professora “D”: *“sim! Estão sempre discutindo os rumos da educação do nosso município, é bem verdade que existe uma certa intervenção partidária”*.

A resposta da professora nos chamou a uma reflexão interessante no que concerne a autonomia dos conselhos, segundo o parágrafo 7º do artigo 24 da Lei 11. 494/2007, onde vai afirmar claramente no § 7º que “os conselhos dos Fundos atuarão com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao poder Executivo local e serão renovados periodicamente ao final de cada mandato dos seus membros” (BRASIL, 2008, p. 128). Ao que tudo parece, ainda existem intervenções nos conselhos por parte dos poderes públicos, fato este que compromete o direito autônomo das decisões dos conselhos.

Diante da afirmação feita pela professora, achamos conveniente fazer outra pergunta e com isso tentar esclarecer o teor da intervenção partidária, daí perguntamos: o trabalho do Conselho de Acompanhamento aqui em Nazarezinho não é democrático? Então ela explicou: *“não, acho que não me expressei bem. Eu quis dizer que existem as arestas políticas*

partidárias. Os membros do conselho não seguem apenas uma vertente política. Isso tem dificultado alguns avanços nas decisões do conselho”.

Diante do esclarecimento, podemos tirar dois entendimentos: primeiro que existe uma correlação de forças dentro do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB em Nazarezinho, o que tem atrapalhado realmente o bom relacionamento do Conselho. Talvez um aparato de interesse, ou seja, de uma força tentar sobrepor sobre a outra, simplesmente para atender a vontades política partidária das duas vertentes envolvidas no conselho. Segundo, está cristalizado que não existe realmente um poder homogêneo no seio das discussões e decisões tomadas pelo conselho do Município de Nazarezinho. Podemos afirmar, portanto, que há um cunho democrático que engrandece e fortalece as decisões do conselho, como tece Davies, (2008, p. 59) ao falar da composição dos conselhos: “é só no âmbito municipal que podemos dizer que os conselhos, pelo menos formalmente, poderiam ter caráter mais social. [...]”. A nível municipal, conta-se com a exigência de nove membros, sendo que desses nove membros apenas dois são indicados pelo prefeito. Nas palavras de Davies (2008, p. 59): “[...] uma vez que contariam com no mínimo nove membros, sendo dois do Executivo Municipal. Os demais representariam os professores e a sociedade civil. [...]”. Contudo, ainda, se verifica na fala da professora que faltam apaziguamento e um bom relacionamento por parte dos sujeitos envolvidos no Conselho.

Na colocação da professora “E”: *“não, ainda não está. Tenho conhecimento do conselho. Inclusive já fiz parte da gestão anterior e, como todo conselho ainda fica naquela coisa de papel, parte burocrática, forma porque precisa ser formado, pois necessita informar ao governo federal que tem um conselho. Então se precisa dar satisfação se não o dinheiro não vem. No momento de formar a gente pensa que vai atuar dentro da questão, que vai primar pela questão do dinheiro. Mas ainda nota-se que está muito lenta, não tem tanta ação de conselho conforme a exigência para que foi formado. Eu espero que isso mude de agora em diante”*, percebemos outro elemento importante que pode circundar muitos conselhos, não só de acompanhamento do FUNDEB, mas todo tipo de conselho que não seja remunerado – é o caso da falta de disposição da sociedade em geral em fazer parte dos conselhos sociais.

Em conformidade com o cenário exposto, resta-nos a compreensão de que os conselhos são criados mesmo para referendar uma demanda legal. Dessa forma, na prática não se consolida de fato como realmente deveria se consolidar, cumprindo o papel de acompanhamento, fiscalizador e deliberador das decisões do conselho. O Manual de Orientação do FUNDEB diz: “[...] com o Conselho criado, ele deve ser cadastrado junto ao FNDE/MEC, podendo, para isso, ser utilizado sistema disponível na Internet que permite o

cadastramento por meio eletrônico” (BRASIL, 2009, p. 33). Existe uma obrigação, mas também uma facilidade muito grande de cadastro desses Conselhos, porque não se verifica na prática se estes Conselhos são mesmo atuantes, se têm competência técnica para atuar, segundo o que preceitua a lei 11. 494/2007.

Com relação à competência técnica dos Conselhos, os incisos I e II do artigo 30 da Lei 11.494/2007, diz que o Ministério da Educação atuará “no apoio técnico relacionado aos procedimentos e critérios de aplicação dos recursos dos Fundos, junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios e às instâncias responsáveis pelo acompanhamento, fiscalização e controle interno e externo” (BRASIL, 2007, p. 131). Ora, convenhamos, o apoio técnico prestado pela União é ainda muito superficial e distante de qualificar um conselho que assume, entre tantas tarefas, o papel e o compromisso de guardar com zelo e responsabilidade direcionados aos recursos do fundo de manutenção e valorização do magistério. Ainda Davies (2008, p.62 registra, “[...] fica ainda mais difícil quando se consideram as outras atribuições dos conselhos: supervisionar o censo escolar anual, elaborar a proposta orçamentária anual [...]”.

No inciso II, constata-se que é competência do MEC, (BRASIL, 2008, p. 131) “capacitação dos membros dos conselhos”. Acreditamos que, se os conselheiros antes de assumirem assento nos conselhos, fossem submetidos a uma formação que desse conta de torná-los aptos a assumirem a árdua função voluntária de acompanhar e controlar todos os recursos que compõe o FUNDEB, a educação ganharia mais qualidade. Mas, talvez uma das dificuldades da não participação social em não querer compor o conselho, seja por não receber nenhum pró-labore para fazer parte do conselho.

Verifica-se no Estatuto de Criação do Conselho que o conselheiro escolhido deve ter notória capacidade para a função. Contudo, não é isso que se vê, mas pessoas indicadas sem nenhuma leitura e preparação técnica prévia para o exercício de uma função de muita responsabilidade e que a leitura prévia é condição para tomada de decisão com propriedade.

A fala do professor “F”: “[...] *percebo uma enorme dificuldade das pessoas em quererem participar das reuniões. Até mesmo para escolher os membros do conselho. E o presidente e o secretário aí é que tem dificuldade para se tirar*”, fornece uma clara ideia da dificuldade em tirar membros tanto do magistério como da sociedade civil para compor o Conselho do FUNDEB. Logo se nota que os conselhos por serem órgãos que funcionam com pessoas de forma voluntária têm muita dificuldade na sua composição. Segundo o que está assinalado por Davies (2009, p. 61), “[...] os representantes não estatais, mesmo quando interessados, têm mais dificuldade de participar e, portanto, provavelmente tendem a deixar

nas mãos dos representantes estatais o controle dos trabalhos do conselho”, ou seja, como não têm disponibilidade de horário para estudo e qualificação da função técnica e não são remunerados para tal função perdem o interesse pela função do Conselho. Com isso transfere toda a sua responsabilidade para as indicações estatais que terminam assumindo também o cargo de Presidente e de Secretário do Conselho de Acompanhamento e Controle do FUNDEB, conseqüentemente, dando ao poder público um fortalecimento em algumas manobras para manipular as decisões no Conselho.

Ainda nos referindo a esse bloco de resposta da quinta questão, registramos a fala do professor “J” ao falar cheio de esperança e voto de confiança de que nesta nova gestão o conselho possa realmente atuar com mais qualidade e legitimidade: *“bom, até pouco tempo isso não existiu. Mas agora a esperança é essa. Nazarezinho é uma cidade pequena onde todos se conhecem. O conselho foi reformado com pessoas que têm compromisso. Então esperamos que o diálogo passe a existir e principalmente que o conselho possa fazer o seu papel. Por enquanto não tem um bom relacionamento. Esperamos melhorar o diálogo. Gostaríamos muito, mesmo, que a nova gestão do conselho seja mais atuante e participativa. Que conheça sua função e realize esse objetivo”*.

A maior relevância, nesta fala, diz respeito à questão da busca da melhoria qualitativa da atuação do conselho. O citado professor chega a fazer um apelo veemente que o conselheiro passe a ter propriedade da informação e que saiba usar isso na prática com compromisso e autenticidade. Em termos de qualidade do elenco de conselheiro que compõe o Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, o Manual do FUNDEB (2009, p.34), assegura: “O trabalho dos conselheiros não é remunerado. Todavia, a atuação de seus membros é de grande importância para a educação”.

Sabemos que a atuação dos conselhos ainda provoca insatisfação de várias naturezas, falta de preparo e até mesmo a formação de forças, cuja existência dificulta o diálogo e a boa convivência dentro do conselho. Também sabemos que a sua existência dá maior conforto à sociedade quanto à aplicabilidade de recursos e o acompanhamento de várias ações do poder público, mas principalmente é um grande espaço de relevância social, como bem coloca o Manual do FUNDEB, (2009, p. 35), “é considerado atividade de relevante interesse social”. Não resta dúvida que tem muito mérito social, mas também não resta dúvida também de que precisa ser melhorado, principalmente no que tange à qualificação do seu colegiado.

Por considerar que a entrevista com a Secretária da Educação do Município de Nazarezinho constitui um material de análise que poderá dirimir algumas dúvidas e visualizar

algumas conclusões do nosso objeto de pesquisa, resolvemos submeter a uma análise separada dos outros entrevistados.

Ao longo das entrevistas, percebe-se claramente que, apesar das conversas não terem sido realizadas de forma aleatória, mas por sorteio dos sujeitos, fica claro que estamos diante de dois grupos de opiniões distintas. Um primeiro grupo, diz que o FUNDEB trouxe mudanças e que os recursos são aplicados pelo poder municipal condignamente, conforme o estabelecido na Emenda Constitucional de nº 53 das Disposições Transitórias do artigo 60, especificamente falando das receitas e despesas dos recursos do FUNDEB do Município de Nazarezinho. Um segundo grupo acha que os recursos, principalmente provenientes dos 60% não estão sendo gastos conforme a Lei de criação do piso salarial dos profissionais do magistério e o artigo 60 da Constituição Federal.

Ficou evidente a divisão de opiniões entre os entrevistados, isto é, todos concordam que o FUNDEB trouxe contribuição para o ensino fundamental e até citam em que sentido e quais contribuições foram trazidas pelo FUNDEB ao ensino fundamental no Município de Nazarezinho nos anos de 2007 a 2009. Mas, dividem as opiniões quanto à eficiência e eficácia dos gastos dos recursos do FUNDEB com algumas despesas.

Percebemos, contudo, que a fala da Secretária da Educação pode servir como instrumento de esclarecimento de algumas colocações feitas pelos professores e especialmente pelos membros do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, por isso optamos por analisar separadamente e logo após a análise do conteúdo dos professores.

Resposta da primeira pergunta da entrevista com a Secretária da Educação: *“olha, é de grande importância a implantação do FUNDEB. A educação teve um avanço muito grande, porque é um recurso destinado. Não só na questão da valorização, mas também na questão da manutenção das escolas. Com o fundo de manutenção se tira uma certa dependência do poder executivo. Já se consegue através do secretário uma movimentação dos recursos destinados à educação. Então eu acho que o FUNDEB ele veio justamente favorecer esse avanço e a busca da qualidade da educação”*.

A Secretária não só reconhece que a educação em Nazarezinho melhorou, como também esclarece que os recursos destinados à manutenção do ensino fundamental ganhou uma descentralização do Poder Executivo Municipal, conforme o que se registra no Manual do FUNDEB.

A gestão dos recursos do *Fundeb* (programação, aplicação financeira, movimentação bancária, pagamentos, etc.), é de responsabilidade do chefe

do Poder Executivo e da autoridade responsável pela Secretária da Educação ou órgão equivalente nos Estados, Distrito Federal e Municípios. (2009, p. 18)

Neste entendimento, secretários municipais não só devem opinar sobre os gastos dos recursos, como também devem ser responsáveis pela sua aplicação, conforme o estabelecido em lei.

Na segunda resposta, a Secretária da Educação afirma que o ensino fundamental melhorou muito. Ela coloca que a mudança trazida pela implantação do FUNDEB é muito positiva e explica em que sentido melhorou: *“melhorou e muito. Agora essa mudança ainda não é a esperada, a ideologizada. Mas a gente acredita que com a injeção desses recursos, principalmente a questão financeira as escolas conseguiram dar esse pulo esse avanço. Hoje o que era reivindicado antes do FUNDEB já existe nas escolas. As escolas estão acobertadas de recursos e materiais até então não visto. Então facilita a questão de recursos e materiais na escola justamente para os professores enriquecerem suas aulas”*.

Comparando a resposta da segunda questão da nossa entrevista com a da Secretária da Educação e os outros entrevistados com o nosso problema, percebe-se que o FUNDEB trouxe contribuições para o ensino fundamental no Município de Nazarezinho. Segundo Sousa,

[...] o Fundeb, por sua vez, poderá significar um grande avanço em termos de melhoria na oferta da educação básica no país e na valorização do magistério, objetivos que não foram alcançados pela política de financiamento no fim da década de 1990 e início deste século. (2006, p. 287)

Acreditamos que a educação básica com esta reorganização do financiamento educacional e a perspectiva de mais investimento por parte da União, embora de modo longínquo, teremos possibilidade de melhorar substancialmente a qualidade educacional das escolas públicas. Hoje já é notório que existe mais investimento para equipar escolas, comprar material didático e até melhorar os salários dos docentes.

Na terceira resposta, a Secretária da Educação afirma que a maior dificuldade na aplicação dos recursos do FUNDEB no Município de Nazarezinho é justamente a falta de compreensão do Poder Executivo, ou seja, a não aceitação de que estes recursos são destinados exclusivamente para manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental do município. Então ela diz: *“Por que eles acham que esses recursos não são na questão de desviar para cobrir outras atividades não, mas no sentido desses recursos serem aplicados também em outras atividades e obras do município e não somente na educação em si”*.

Nota-se, nas palavras da secretária, uma angústia com relação à aplicação dos recursos, defendendo que os recursos do fundo sejam gastos, conforme o que preceitua a Constituição Federal, com relação a isso ela (a Secretária) afirma:

O FUNDEB é uma verba carimbada, ele não pode ser destinado para nenhum outro tipo de atividade e aplicação é preciso ainda se fazer a questão gerencial. Ou seja, dinheiro da educação, dinheiro do FUNDEB, deve ser gerenciado pelo secretário, é isso ainda estar muito longe de acontecer aqui no Brasil”.

As palavras da Secretária da Educação deixam claro que ela tem dificuldade em gerenciar os recursos do FUNDEB, bem como preservar os seus gastos exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Cumpre-nos registrar, ainda, que, diante da angústia da Secretária com relação à total aplicação dos recursos do FUNDEB no ensino fundamental, resolvemos tentar colher mais informações que pudessem contribuir no esclarecimento do nosso fenômeno, fizemos a seguinte intervenção: e com relação a outros recursos como: salário educação, recursos que são introduzidos na educação, são bem aplicados?

Conforme o que foi colocado pela Secretária da Educação: *“Olha, isso aí, eu particularmente, é a minha saída. Sabemos que é um recurso muito pouco, mas aí você vai conseguir com esse pouco recurso fazer manutenção nas escolas. Pequenos reparos. Então ainda é a saída para muitos dirigentes municipais”*, observamos que os recursos do FUNDEB não são gerenciados por ela, apenas os recursos do salário educação são gastos naquilo que ela sugere.

A título de esclarecimento, segundo Chomsky (2008, p. 13), “a contribuição do salário-educação foi criada em 1964, pela lei nº 4.440, e foi recepcionada pela Constituição de 1988 e sua previsão encontra-se disposta no artigo 212, parágrafo 5º da Carta Magna”. A partir daí, a educação passou a contar com este valioso recurso, especialmente após a edição da Emenda Constitucional de nº 53/2006 que diz que

os recursos do salário-educação são fundamentais para a manutenção e desenvolvimento do ensino, especialmente para o Orçamento da União, pois são estes recursos que sustentam o FNDE e financia os principais programas do MEC direcionados a educação básica, dentre eles, o Programa Nacional de Apoio Escolar (PENAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Dinheiro Direto na Escola. Para efeito de comparação, no ano de 2007 o Fundeb movimentou na educação básica pública algo de 48 bilhões de reais. Os recursos arrecadados com o salário-

educação acrescentaram aos gastos da educação básica 15% a este montante. (CHOMSKY, 2008, p. 13)

Com base na citação de Araújo, convém dizer que a referência que a Secretária faz ao salário-educação é justa, pois este recurso não só financia os principais programas do MEC, mas também, de forma direta e indireta, acabam financiando a educação dos municípios, através dos inúmeros programas que se estendem a todos os entes – Estados, Distrito Federal e Município. De modo específico, o salário-educação atingiu diretamente os recursos do financiamento educacional dos municípios, conforme Sena (2003, p. 5) explica: “a Lei nº. 9766/98 determina que Lei estadual estabeleça critérios de redistribuição destes recursos, entre Estados e Municípios, sendo critério obrigatório, a destinação de 50% de acordo com o número de matrículas [...]”. Com este recurso o município ganha mais possibilidade de investir na melhoria das escolas e comprar materiais didáticos para o educador investir nas suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à quarta questão da nossa entrevista, a Secretária da Educação revela que a função do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB não é desenvolvida satisfatoriamente e aponta algumas falhas como: a não renovação do conselho no período determinado, falta de reunião para discutir os problemas pertinentes às atribuições do conselho perante a gestão pública e principalmente que o conselho cumpra o seu papel. Podemos perceber, de modo bem claro, que realmente existem falhas na atuação do Conselho, principalmente na efetivação do princípio democrático. O conselho tem um tempo de mandato. Expirado este tempo, conforme reza o seu regimento o conselho deve ser renovado.

Na quinta e última questão a Secretária da Educação faz o seguinte comentário: *“não existe, por que se você tiver a linha somente de fiscalizador, também não funciona. Mas se ele tiver outras funções, principalmente de consultor. Até para o melhoramento da educação o conselho será mais legítimo”*.

Com esta colocação feita pela secretária fica evidente que não há um bom relacionamento dos sujeitos envolvidos no FUNDEB em Nazarezinho, ou seja, Prefeito, Membros do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, Secretária da Educação. A resposta da secretária também evidencia que, no seio do Conselho de Acompanhamento, existe interferência política partidária: *“a gente está percebendo que por motivo de política partidária envolvida, isso tem ficado distante”*.

A colocação da secretária vai de encontro à resposta da professora “D” quando coloca que existe intervenção política partidária no âmbito do conselho e isto é motivo de falta de bom relacionamento dos sujeitos envolvidos com o FUNDEB.

A Secretária também reconhece que os recursos deveriam ser melhor aplicados: *“Entendo que os recursos do FUNDEB, deveria ser melhor aplicado, mas isso não é somente a nível de Nazarezinho não. Precisamos de esclarecimento, principalmente por parte do executivo para assim poder aplicar melhor os recursos”*.

Com esta fala da secretária, chegamos ao entendimento de que não houve má vontade ou outro sentimento no sentido de deturpar ou burlar a legislação educacional referente à aplicação do FUNDEB por parte da representante da Secretaria da Educação, nem também com referência ao poder Executivo Municipal, e até dos Conselheiros, mas uma falta de leitura e propriedade das informações e conhecimentos do FUNDEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações inconclusas do tema abordado no plano teórico, levam-nos a perceber que foram muitos anos de subserviência ditados nos vários planos de ajustes educacionais que têm contribuído para o fortalecimento das políticas neoliberais no Brasil. Apesar de vivermos num regime democrático, os cidadãos são dirigidos de acordo com ditames da minoria dirigente que, diga-se de passagem, tem pouca influência nos direcionamentos do Banco Mundial.

No Brasil como nos outros países da América Latina, os programas e planos, principalmente advindos dos condutores internacionais e organismos multilaterais, como: BIRD, FMI, BID e BM, têm contribuído e determinado uma política educacional para a focalização e exclusão. Considerando que, apesar do aumento de recurso para a Educação Básica, traduzida no novo fundo de financiamento – FUNDEB, ainda temos muito a que aspirar na busca de uma educação pública básica de qualidade. Precisamos, pois, de uma política educacional que garanta acesso e permanência dos nossos alunos na escola e que não tenhamos que esperar até 2019 para ver este direito se consolidar na prática. Porém, na questão política, ainda temos muito que conquistar, para além de tempo traduzido em uma data final. Precisamos, sim, melhorar a qualidade da escola nos seus aspectos físicos e estruturais, mas precisamos imperativamente melhorar o eixo ensino e aprendizagem, qualificando melhor os nossos docentes e oferecendo remuneração condigna ao quadro do magistério; precisamos também sonhar com uma sociedade mais justa, mais humana e igual, porém, para isso é preciso, sobretudo, investir no ser humano. Basta lembrar que os recursos que sustentam o FUNDEB sofrem variações todos os anos, pois dependem de arrecadação dos impostos que constitui o fundo de manutenção e valorização da educação básica. Ademais, são calculados com base no número de alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino no ano anterior. Então a educação no ano em curso trabalha com uma receita em cima de alunos do ano anterior, contrapondo-se a uma despesa do número de aluno real. Este fato pode levar o ente federado a duas situações: se a matrícula permanecer instável, (dificilmente isto ocorre) ou tiver uma diminuição no número de matrícula ele operará os recursos de modo mais tranquilo, todavia no final do ano terá de prestar contas do excedente investido a mais por cada aluno que recebeu sem contar no senso escolar.

Outra situação diz respeito a um aumento no número de alunos matriculados no ano real. Neste caso, o ente federado terá que administrar os recursos compatíveis a um número de aluno a mais do que ele recebeu em dinheiro para aplicar num número de alunos que

ultrapassa a receita estimada. Embora, sabemos que no final do exercício do ano em curso o município é restituído conforme o senso escolar atual.

Não resta dúvida de que realmente se tem mais investimento na educação por parte da União e uma melhor distribuição entre os estados e municípios. Contudo, ainda não tem feito muita diferença na questão qualidade, verificado no número de professor contratado comparando com o número de professor efetivo. Isso nos revela algo preocupante: há muito tempo o município não realiza concurso público para o provimento de cargos no magistério, sustentando a educação com contratação de professores, contrariando as determinações legais, principalmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9.394/96, que determina a realização de concurso público para o ingresso no magistério.

Com este fato, o quadro de professor permanece instável e sem probabilidade de políticas pedagógicas consistentes, pois dado o número de professores contratados que podem ser substituídos a qualquer tempo, acaba enfraquecendo a dinâmica pedagógica das escolas e quebrando a unidade do trabalho educativo do grupo do magistério.

No quadro 5, tratamos de mostrar a o número de aluno matriculado, evadido, aprovado. Neste momento encontramos uma realidade desoladora e preocupante, comprometendo seriamente a qualidade educativa das crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas municipais do município em evidência. No ano de 2007, o município computou um total de 1.079 alunos matriculados. Deste total, 50 foram transferidos, 224 evadidos e 207 reprovados. A soma dos alunos que se perderam ao término do ano letivo foi 481 alunos. Aproveitando-se apenas 479 alunos. Ou seja, a perda de alunos entre transferidos, evadidos e reprovados foi maior do que o aproveitamento dos alunos.

No ano de 2008, do total de 1.237 alunos da matrícula inicial, 29 foram transferidos, 243 evadidos e 161 reprovados. Comparando o aproveitamento final dos alunos com as perdas de alunos no percurso temos: 433 alunos perdidos e 431 alunos com aproveitamento satisfatório.

No ano de 2009, registramos os seguintes dados: transferidos 32, evadidos 244 e reprovados 205. Fazendo a soma destes dados obtivemos a seguinte constatação: 481 alunos perderam-se no percurso e apenas 479 conseguiram aprovação. Mesmo considerando os alunos transferidos como alunos que foram para outra escola de outro sistema – privado ou estadual – ou até para outros municípios, o número de alunos que ficam pelo caminho do percurso escolar em Nazarezinho é exorbitante. O espelho destes dados também contribui para um resultado negativo no IDEB do Município que, conforme vimos, também se apresenta preocupante. Então, estes dados de evasão e reprovação com certeza, além de

caracterizar a educação como sendo ruim no município, também colabora para enfraquecer o resultado do IDEB, pois os dados de evasão e repetências são levados em conta no resultado geral do IDEB.

Fazendo um estudo dos documentos do FUNDEB do Município de Nazarezinho (balanços, balancetes, demonstrativos de receitas e despesas, relatórios e atas do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB) verificamos que, em se tratando do Município de Nazarezinho, os recursos disponíveis do FUNDEB para manutenção e valorização do magistério estão dentro da perspectiva do valor aluno qualidade estipulado pela União. Tanto é que o município não tem recebido nenhuma complementação da União para custear a educação do ensino fundamental. Entretanto, registraram-se sobras dos recursos do FUNDEB no ano de 2007. Este fato nos deixa a certeza de que os recursos estão sendo mal aplicados. Nos anos de 2008 e 2009 não existiram sobras e em 2009 o município investiu mais de 60% no pagamento dos profissionais do magistério. Mesmo com este dado feliz, os números de evasão e repetência continuaram muito altos.

No que concerne o aproveitamento de alunos, a pesquisa mostrou que o número de reprovados obteve uma queda em 2008, mas em 2009 voltou a crescer. Já o resultado do IDEB se apresenta de forma contraditória, os resultados de 2005 e 2007 foram baixíssimos e a previsão para 2007 a 2009 apresentam metas tímidas.

No que diz respeito à análise de conteúdo das entrevistas, registra-se, através dos sujeitos entrevistados, que, apesar da existência de contradições, o FUNDEB alcançou melhorias em alguns aspectos como: melhoria na infra-estrutura das escolas, aquisição de materiais didáticos, aquisição de equipamentos, formação de professores, merenda escolar e transporte escolar. Todos estes itens que foram citados, sem dúvida alguma, contribuíram para a melhoria da educação, mas conforme vimos não são capazes de por si só mudar a realidade na questão da aprendizagem e da motivação do alunado na permanência na escola.

Ainda pudemos constatar que a valorização do profissional do magistério ainda continua muito aquém de ser configurada como melhoria significativa de salário. Não só em Nazarezinho, mas em todo o Brasil, principalmente nas regiões mais pobres a exemplo do Nordeste, os proventos pagos aos professores são muito baixos e que o piso não trouxe melhorias substanciais aos vencimentos dos profissionais do magistério. No caso particular de Nazarezinho, até final de 2009 ainda não tinha sido implantado o piso. Nem o Plano de Cargos Carreira tinha sido colocado em vigência. Já estava elaborado, contudo ainda não estava sancionado.

Observamos, também nas falas dos professores, que existe uma insatisfação muito grande em Nazarezinho por parte dos docentes no item salário e implantação do piso salarial. Entretanto, percebemos nos montantes de receitas e despesas dos anos 2008 e 2009 que o município, apesar de não ter implantado o piso estava gastando com o pessoal do magistério 60% como determina a Lei do FUNDEB de n.º 11. 494/ 2006.

Outro ponto que nos chamou a atenção nos gráficos, diz respeito ao recurso do fundo que veio aumentando substancialmente entre os anos de 2007 a 2009. Neste último se registra um aumento comparando com 2007 e 2008, quase que dobrado em 2009. Porém, se percebe ainda que o ano de 2007 foi o único ano que apresentou saldo positivo em caixa no município.

Ademais, percebe-se uma enorme fragilidade na forma de financiamento da educação básica, uma vez que se trata de um programa e não de algo definitivo com perspectiva de ajustes e melhorias quantitativas e qualitativas progressiva no processo e, da forma como foi estabelecido, não traz nenhuma segurança de quais rumos essa política pode tomar, após a vigência do seu prazo de validade. Para os educadores, isso se constitui em incerteza, pois seus salários estão condicionados aos 60% de recursos do fundo com ano para ser expirado. Só nos resta esperar, contudo, que o piso salarial previsto para ser efetivado até final de 2009, possa trazer algum alento para o magistério, garantindo mais segurança e conquista de uma remuneração mais digna para a categoria dos profissionais em educação.

Enfim, chegamos à compreensão de que este trabalho “Limites e Realidades do Novo Fundo de Financiamento da Educação Básica – FUNDEB”, não esgota todo o seu entendimento. Em se tratando de um fundo de financiamento educacional com vida curta, e sobrevivente de impostos e contribuições sociais jamais poderemos dizer que tudo que a pesquisa pode nos revelar está sacramentado para “sempre”. Ou seja é algo definitivo. Portanto, é preciso dizer que o nosso fenômeno de estudo assume um dinamismo na ordem do tempo imprevisível. E mais ainda, outros questionamentos foram surgindo, os quais, neste momento, não temos como nos dedicar a pesquisar e obter melhor esclarecimento.

Assim, diante da análise, resta-nos continuarmos vigilantes e refletindo sobre os rumos da política educacional, questionando-nos, organizando-nos e tomando partido nas discussões sempre que pudermos, na condição de sujeito social, para termos o sonho concretizado de conquistarmos uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luiz. **Governo Lula Continuidade ou Manutenção da Política de FHC?**. Disponível em: <http://rluizaraujo.blogspot.com/> acessado em abril de 2010.

ARELARO, Lisete R. G. **Educação Básica no Século XXI: tendências e perspectivas**. In: Revista Impulso, Piracicaba, 16 (40): 35-53. Disponível em: <http://www.unimep.com/phpg/editora/revistaspdf/imp4>. Acessado em: 03 de outubro de 2005.

AZEVEDO, Janete M. L. de. A qualidade do ensino e a política educacional no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**, nº 49. São Paulo: Cortez, 1995.

AZEVEDO, Janete M. L. **A Educação como Política Pública**. Polêmica do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARAUJO, Luiz. **Financiamento da Educação Básica no Governo Lula**: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo FHC. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 182 p.

BIANCHETTE, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BORDENAVE e PEREIRA. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1977

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez Fatores para uma Educação de Qualidade para Todos no Século XXI**. São Paulo – SP, Moderna, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. 05 de outubro de 1988: com alterações adotadas pela Emenda Constitucional: nº. 1/92 a 19/98 e pelas Emendas Constitucionais da Revisão: nº. 1 a 6/94 – 10. ed, Brasília, Câmara dos Deputados, 1998.

BRASIL. **Lei de Criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB**, de nº. 9.494 de 1996.

BRASIL. **Lei de Criação do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério**, nº. 11.738/2008.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Intergovernamental de Financiamento **Resolução nº. 2, de 23 de janeiro de 2009**. Brasil: MEC, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação Lei 11. 494 de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm acessado em 09 de agosto de 2008.

BRASIL. **Manual do FUNDEB**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional**: n.º 14 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm acessado em 04 de maio de 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. **Projeto de Emenda Constitucional**: n.º. 415 de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm acessado em 19 de setembro de 2008.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez Fatores para uma Educação de Qualidade para Todos no Século XXI**. São Paulo – SP, Moderna, 2006.

CALAZAN, Maria Julieta Costa. **Planejamento da educação no Brasil – Novas estratégias em busca der novas concepções**. São Paulo, Cortez, 1996.

CASTANHA, André P. e CLAUDIO, Peres. A. **Educação: do liberalismo ao neoliberalismo**. In: **Revista de Educação Educare et Educare**. vol. I, nº I jan/jun, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Posição do CNTE, sobre o anúncio do Projeto de Lei de PSPN Piso Salarial Profissional Nacional**. Brasília. Direção Executiva, 02 de abril de 2007. Mimeografado.

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DO FUNDEB. **Livro de Atas nº 1 do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB**. Nazarezinho, PB, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação Básica no Brasil**. In: **Revista Educação & Sociedade**. V. 23, n. 80. Campinas, São Paulo: CEDES, 2002.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o Orçamento da Educação**: desvendando a caixa preta. Coleção polêmica dos nossos tempos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação básica?** Disponível em: <Http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1294>. Acessado em maio de 2008.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB a Redenção da Educação Básica**. Coleção Polêmica do Nosso Tempo Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios Moderno da Educação**. ed. 11ª. Petrópolis, 2001.

FALSARELLA. Ana Maria. **Formação Continuada e Prática de Sala de Aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 36. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI. Paulo Jr. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONDRA, José Gonçalves. **A Democracia no Cotidiano da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A 2001.

KUPPA, Sonia Maria Portela. **O Banco Mundial e as políticas públicas de colaboração nos anos 90**. São Paulo. 2000. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. ed. 14ª. São Paulo. SP, Cortez, 1994.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 2000.

PARAÍBA MAPA DA PARAÍBA. Disponível em: [www. pb.gov.br.com.br](http://www.pb.gov.br.com.br). Acessado em maio de 2010.

MILES, Matthew B. e HUBERMAN, A. Michael. **Qualitative Data Analysis**. Estados Unidos: Sage Publications, 1994.

MONLEVADE, João Antonio. **Algumas reflexões sobre a transição FUNDEF-FUNDEB**. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul05/foi> - Acessado em 16 de junho de 2010.

MOSNA, Maria Rosa. **Financiamento da Educação e (des)igualdade nas Condições de Oferta Educacional: Uma Análise a Prática de Escolas da Rede Municipal de Porto Alegre**. 2008. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS. 219.

NAZAREZINHO MAPA DE NAZAREZINHO. Disponível em [www. Google](http://www.google.com). Acessado em maio de 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: Características, Uso e Possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**: São Paulo, V.I, n 3, 2 sem/1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política** - 2 ed – São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, N. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo. Cortez, 1992.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. A Descentralização Determinada pelo Ato Adicional de 1834 e suas Consequências para o Desenvolvimento da Educação do Império – Uma Abordagem. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**. V. 7, n. 22, RJ, 1999.

PINO, Ivany. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional** - 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2002

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). In: **Revista Educação e Sociedade**. vol. 23, nº 80, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da Educação no Brasil: Um Balanço do Governo FHC** (1995-2002). Disponível em: <http://www.Iped/documentos/0144.txt>. 23 de janeiro de 2004. Acessado em junho de 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE NAZAREZINHO. **Censo Escolar**: janeiro a dezembro de 2007. A Secretaria da Educação, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE NAZAREZINHO. **Censo Escolar**: janeiro a dezembro de 2007. A Secretaria da Educação, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE NAZAREZINHO. **Censo Escolar**: janeiro a dezembro de 2007. A Secretaria da Educação, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAZAREZINHO. **Demonstrativos do FUNDEB**: janeiro a dezembro de 2007. A Prefeitura, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAZAREZINHO. **Demonstrativos do FUNDEB**, janeiro a dezembro de 2008. A Prefeitura, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAZAREZINHO. **Demonstrativos do FUNDEB**, janeiro a dezembro de 2009. A Prefeitura, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAZAREZINHO. **Lei Orgânica do Município de Nazarezinho**. Câmara Legislativa do Município de Nazarezinho, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAZAREZINHO – PB. **Boletim Informativo Educacional do Município de Nazarezinho/PB**. Município de Nazarezinho, 2009.

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO Nº 3. **As Desigualdades na Escola no BRASIL**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.gov.br/mec>. Acessado em junho de 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed – 7. reimpresão. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** - 23 ed. - Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1989.

_____. **História da Educação no Brasil** - 33 ed - Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da Educação e Políticas: O FUNDEB e a Política de Descentralização. In: **Cadernos CEDES**. vol. 21 nº. 55 Campinas, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOMAURO, Beatriz e RODRIGO, Ratier. **Como é o financiamento da Educação no Brasil? De onde vêm- e para onde vão – os recursos que sustentam as escolas? Quatro respostas fundamentais explicam as cifras da Educação.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/políticas-publicas/planejamento-e-financiamento/por-dentro...> 1/4/2010. Acessado em 16 de abril de 2010.

SAVIANE, Dermeval. **Da Nova LDN ao FUNDEB.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SGARBI, Paulo Sergio. **A Democracia no Cotidiano da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SENA, Paulo. **Os nós do Financiamento à educação.** Distrito Federal. DF. Câmara dos Deputados. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas.** 3ª ed. São Paulo Cortez, 2000.

SOUSA, Débia Suênia da Silva. **As Representações Sociais das Jovens do Grupo Maria Esperança Sobre a Educação na Associação das Antigas Alunas Dorotéias.** Cajazeiras. 2006. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa - PB.

SOUSA, Júnior Luiz. FUNDEB: Avanços e Perspectivas. In: Ecos Revista Científica, v. 8. nº. 002. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71580202.pdf>. acessado em: outubro de 2007.

TADEU, Tomaz da Silva. **Identidades Terminais: a Nova Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

TOMMASI, Livia de. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação.** São Paulo, Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais.** São Paulo: Cortez. 2000.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PERNAMBUCO. **Cartilha do FUNDEB.** O Tribunal: 2007.

WERNECK, Hamilton. **O Profissional do Século XXI.** Rio de Janeiro. Record, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – Entrevista dos Professores

PROFESSOR A:

Questão 1:

“Com certeza, foi muito importante a chegada do FUNDEB. A gente nota que a escola melhorou, diminuiu até o número de evasão”.

Questão 2:

“É, apesar de que esse FUNDEB ainda não foi implantado. O FUNDEB existe em parte. Aqui ainda muita coisa ainda referente ao FUNDEB ainda não aconteceu...”.

Complemento à Questão 2 - Mas o que, por exemplo?

“Ainda não aconteceu que deveria ter acontecido com a implantação do FUNDEB? – Com certeza o nosso piso salarial que já deveria ter sido implantado e aqui não foi. Acho que as escolas também deveriam estar mais equipadas de recursos didáticos”.

.Resposta da terceira questão: – *“Para mim o FUNDEB aqui acontece normal, acredito que não tem dificuldade não”.*

Resposta da quarta questão: – *“acho que sim, mas também se percebe que faltam muitas informações. Na outra gestão todas as vezes que tínhamos reunião eram-nos repassadas as informações referentes ao FUNDEB, agora a gente não tem nenhuma informação”.*

Resposta da quinta questão: – *“Acredito que existe. Eles conversam, discutem. Embora vez por outra tenha insatisfação por parte dos próprios membros que são do conselho.*

PROFESSOR “B”

Primeira resposta – *“É mais um programa e só trás melhoria em relação à educação, que vai rever a proposta pedagógica da escola, melhorar o material didático. O professor a realidade do professor. Quer dizer, o professor bem capacitado ele vai trabalhar melhor com os alunos. Tem mais bagagem, mais do que já tem e isso vai passar para os alunos”.*

Resposta da segunda questão: – *“com certeza, como já falei no caso específico a língua inglesa, principalmente a grade curricular só são apenas duas aulas e ainda em muitas cidades o Inglês não reprovava. Eu gostaria muito, apesar das dificuldades que fosse feito alguma coisa. Que o FUNDEB também melhorasse o estudo da língua Inglesa. A gente trabalha sem livros”*.

Nesta altura da conversa fizemos a seguinte intervenção: – Quer dizer que o FUNDEB não contribuiu em nada para a melhoria da língua inglesa?

– *“A língua inglesa ajuda na capacitação dos professores, mas no caso de material não. Não recebemos livros didáticos, os alunos não têm dicionário e eu gostaria de uma verba, se fosse possível. Uma verba direcionada às disciplinas. Os alunos sempre perguntam por que estudar Inglês? Aí eu digo que é sempre importante estudar Inglês, e não é preciso ir para os Estados Unidos para nos depararmos com frases universais, que vocês não sabem o significado”*.

“Outra coisa importante no estudo da língua Inglesa é para o currículo. Se o aluno terminar o 2º grau, se você tem estudo na língua inglesa fica mais fácil conseguir um emprego”.

Outra vez sentimos necessidade de intervir, pois percebemos que a resposta da professora estava mais para um desabafo do que responder a questão que foi colocada. Assim indagamos:

Então o FUNDEB com relação à língua inglesa não mudou muita coisa em termos de aquisição de recursos?

– *“Sim, não vejo muita mudança. Dessa forma eu fico muito triste por perceber que a Língua Inglesa não é valorizada. É preciso rever políticas voltadas para disciplina. Então a gente por trabalhar em escola municipal, a maioria dos alunos da zona rural dificulta até mesmo na elaboração de apostila, pois os mesmos dizem que não pode comprar. Eu acho que deveria ter tido investimento do FUNDEB para essa disciplina”*.

Resposta da terceira questão: – *“Não, não em minha opinião, acho que não”*.

Fizemos a seguinte intervenção: Os recursos são aplicados com o que determina as leis?

– *“É, eu acho que são bem distribuídos. Como eu já disse só na parte da Língua Inglesa deveria ter mais investimento”*.

Resposta da quarta questão: – *“Bom, eu tenho conhecimento que funciona muito bem eles fazem reuniões, estão sempre procurando saber o que a lei permite o que pode. Tá melhorando. Eles procuram saber até se tem algum problema nas escolas”*.

Intervimos com o seguinte questionamento: Então você considera que o conselho é atuante?

– *“Em minha opinião, sim...”*.

Mais uma vez intervimos: Você tem conhecimento das reuniões, encontros dos conselheiros de acompanhamento do FUNDEB? Os professores têm conhecimento da função do conselho?

– *“Eu particularmente, não!”*.

Eles comunicam quando tem reunião?

– *“Acredito que sim, eu nunca fui”*.

Você sabe como se dá a escolha dos componentes do conselho?

– *“A escolha eu não sei! Se eu não me engano eles não fazem eleições”*.

Essa escolha não é democrática?

– *“Assim, eu acho que não é eleição”*.

É por indicação? Quem indica?

– *“Quer dizer, estou afirmando que é por indicação, mas não tenho certeza. Eu nunca presenciei”*.

Resposta da quinta questão: – *“Existe! Eu nunca presenciei nenhuma situação desagradável, atrito, ou coisa desse tipo”*.

Existe diálogo entre eles?

– *“Como eu falei para você, eu nunca presenciei nem uma reunião”*.

PROFESSOR “C”

Primeira resposta – *“Não, é satisfatório, com relação ao FUNDEB o bom é que ele existe e é de fundamental importância, principalmente para a nossa classe de professor. Nós precisamos é de um grande reconhecimento dos políticos para ajudar a vencer essa batalha o desempenho da nossa qualidade de ensino depende em parte desse FUNDEB”*.

Resposta da segunda questão: – *“Não para nós professores o FUNDEB não trouxe melhoras nenhuma. Nós não recebemos o piso salarial. O piso aqui não existe mesmo...”*.

Neste momento diante da insatisfação da professora fizemos a seguinte intervenção:

Quer dizer que o FUNDEB não trouxe nenhuma melhoria salarial aqui em Nazarezinho?

– *“Aqui, não, só se ainda melhorar, nem mesmo o piso que é obrigação ainda não temos!”*

Diante do desabafo da professora resolvemos questionar para tentarmos trazê-la para o desenvolvimento da entrevista – Mas em questão de outros recursos, material didático melhorou?

– *“Melhorou bastante, não falta, tem bastante, dá para favorecer as necessidades dos alunos. Merenda também faz parte. Os materiais escolares: lápis, borrachas, borrachas e cadernos. Isso tudo”...*

Daí perguntamos se a manutenção das escolas tinha melhorado e a professora respondeu que:

– *“Isso, melhorou”.*

Sentimos necessidade de aprofundar o questionamento: Então você acredita que tem melhorado as escolas como um todo depois da implantação do FUNDEB?

– *“Sim, melhorou muito. Nesta parte aí, melhorou. As escolas estão mais supridas de materiais e equipamentos que antes não tinha.*

No que concerne aos 40% eu acho que não tem faltado nada não. Mas no que cabe a nós professores, os 60%, ainda não melhorou nada”.

Resposta da questão três: – *“Dificuldades do lado dos políticos? Até o momento só queríamos que desse o que é de direito nosso. O direito que nós temos. Já houve muita luta! O prefeito prometeu implantar, organizar, ele disse que tem até o final do ano de 2009 para isso”.*

Então há esperança que ele implante os três terços do piso salarial de uma só vez?

– *“Já tivemos um terço, mas o certo era que ele já tivesse dado os dois terços do piso salarial”.*

Você acredita que com o piso os salários vão melhorar?

– *“Com certeza! Acredito que sim por que melhora o salário do funcionário para que todos tenham mais boa vontade, interesse de desempenhar o seu papel, mais estimulado”.*

Quarta questão: – *“O conselho funciona apesar de pouco tempo que foi criado. Depois que a nova secretária da educação entrou ela já fez reunião, já houve a eleição, a escolha do presidente. As reuniões estão acontecendo”.*

Perguntamos se a professora tinha conhecimento de quando aconteciam as reuniões do conselho do FUNDEB e ela nos respondeu que:

– *“Sim mandam convite”.*

Vocês sempre vão?

– *“Sim eu vou...”.*

Resposta da quinta questão: – *“Conhecimento eles tem. Eles conversam. Aqui tem pessoas capacitadas que entendem e conversam. Chega junto dos poderes e resolvem. Eu espero que o prefeito implante o FUNDEB...”*.

PROFESSORA “D”

Primeira resposta – *“Eu vejo que foi muito bom, muito proveitoso. A escola só teve a ganhar a partir do momento que entrou esse recurso, inclusive temos mais qualidade nas nossas escolas e na educação como um todo”*.

Segunda resposta: – *“Muito! Hoje as escolas têm um suporte maior de materiais, de recursos, a merenda melhorou, o transporte melhorou também, principalmente mais capacitação para nós professores. Não resta dúvida que esse é um recurso a mais que faz a diferença na escola”*.

Terceira resposta: – *“Não, não existe nenhuma dificuldade na aplicação dos recursos, se percebe que a Secretaria em conjunto com a administração municipal tem sabido aplicar direito o dinheiro do FUNDEB no município. Muito pelo contrário de que muitos dizem a Secretária investe muito bem os recursos. Percebe-se isso até na diminuição da evasão nas escolas e no nível de aprendizagem dos nossos alunos”*.

Quarta resposta: – *“Sim! Até onde eu sei, sim. Eles sempre sentam, discutem. Acredito que eles fazem um bom trabalho”*.

Neste momento sentimos necessidade de fazermos um ou outro questionamento:

O Conselho de Acompanhamento tem comunicado as decisões, pareceres, os resultados dos demonstrativos financeiros dos recursos do FUNDEB? Vocês tomam conhecimento desses resultados?

– *“Para ser sincera, eu não sei se eles fazem essa divulgação, mas eu sei que eles realizam reuniões periódicas para discutirem as obrigações do Conselho com os recursos. Pelo o que se verifica o Conselho aqui é atuante...”*.

Quinta resposta: – *“Sim! Estão sempre discutindo os rumos da educação do nosso município, é bem verdade que existe uma certa intervenção da política partidária”*.

Mais uma vez a colocação da professora nos chamou a atenção para tentarmos conhecer melhor a atuação do Conselho de acompanhamento, então perguntamos:

O trabalho do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB não é democrático? Uma vez que você disse que tem intervenção política democrática?

– *“Não, acho que não me expressei bem. Eu quis dizer que existem as arestas políticas partidárias. Os membros do conselho não seguem apenas uma vertente política. Isso*

tem dificultado alguns avanços nas decisões do conselho. Acredito que isso também tem feito com que o conselho tenha mais legitimidade em algumas coisas justamente por que não existe somente uma linha política partidária. Neste caso as decisões são tomadas pelo voto e debaixo de calorosas discussões. Até que se chegue a um entendimento”.

PROFESSORA “E”

Primeira resposta – O FUNDEB é de suma importância por que é ele que vai dar suporte financeiro a todas atividades relacionadas a educação desse município.

Segunda resposta – Em parte! Por que o FUNDEB não é um dinheiro que é aplicado, ou destinado apenas na educação básica. Quando eu digo isso, em parte é porque esse dinheiro não é aplicado como deveria ser, e assim por diante.

Sentimos necessidade de fazer a seguinte colocação: Então o FUNDEB aqui também é aplicado em outras coisas que não seja para a educação básica, aqui especificamente o ensino fundamenta?

– Não é bem isso, mas o que eu estou querendo dizer é que serve para mil e uma coisa menos para pagar um salário digno aos professores.

Faz tempo que você percebe que o FUNDEB não está sendo aplicado como deveria ser aqui em Nazarezinho.

– Há algum tempo que já se fala em FUNDEB, principalmente quando falou-se em piso salarial dos professores e infelizmente nós ainda não estamos recebendo esse piso. Como eu também faço parte do sindicato e sabemos que estamos com um saldo positivo dos 60% que é destinado para os professores. Então os 2/3 que o presidente colocou para 2009, nós também não estamos recebendo.

Terceira resposta – Eu acredito que a maior dificuldade aqui é justamente na valorização do magistério. Está na hora do poder público entrar em consenso a secretaria, professores e fazer valer principalmente este piso e valorizar os profissionais da educação.

Perguntamos a professora: Afora os profissionais. Digamos. Os 40% dos recursos do FUNDEB são aplicados satisfatoriamente?

– É, principalmente os 40%, este não sobra mais. Tanto é que fazem muita coisa, manutenção de escola e a gente sabe que o dinheiro é muito pouco para isso. Não dá para suprir as necessidades do município. Mas pelo menos dá para realizar muita coisa importante para manter a escola em bom funcionamento.

Quarta resposta – É, hoje a gente já vê que existe um órgão que se preocupa com a aplicação dos recursos e aqui em Nazarezinho o Conselho tem atuado positivamente na

defesa da aplicação desses recursos. Isso se pode considerar como ponto positivo para nós professores. A gente que trabalha na educação está vendo passos positivos. Estamos vendo a mudança de fato. Como de fato a doze anos atrás não se via isso. Era bem diferente comparando com os dias atuais e esse fundo veio para que tivéssemos melhoras.

Quinta resposta – Não, ainda não está. Tenho conhecimento do conselho. Inclusive já fiz parte da gestão anterior e, como todo conselho ainda fica naquela coisa de papel, parte burocrática, forma porque precisa ser formado, pois necessita informar ao governo federal que tem um conselho. Então se precisa dar satisfação se não o dinheiro não vem. No momento de formar a gente pensa que vai atuar dentro da questão, que vai primar pela questão do dinheiro, mas ainda nota-se que está muito lenta, não tem tanta ação de conselho conforme a exigência para que foi formado. Eu espero que isso mude de agora em diante.

A sociedade em geral tem conhecimento disso, ou seja, que o conselho não funciona como deveria?

– Acho que sim, mas ela não está muito preocupada com isso não.

E os professores não reivindicam essa ação não, do Conselho?

– Não eles também nunca se preocupam com isso não.

Os professores não participam das reuniões do conselho não?

– Não, geralmente quando há reunião do conselho é simplesmente com o conselho, ninguém mais vai. Talvez por isso que não exista um bom relacionamento das pessoas envolvidas com o FUNDEB. Justamente por que as decisões saem das mãos de poucos.

PROFESSOR “F”

Primeira resposta – sim, com certeza. Está com seis anos e três meses que foi feito o FUNDEF. Agora é FUNDEB, não sei se é a mesma coisa. É a mesma coisa?

– Você percebe mudanças na educação, mais recursos e melhorias em tudo. Na verdade tem muita coisa. Acho que o meu pensamento é mais retrógrado, ou seja, o antes mesmo. Do meu tempo. Hoje tem muitas facilidades de mais e isso atrapalha a educação. Então é transporte que tem, é livro que tem, embora tudo isso ajude, mas infelizmente eles vêem isso como algo muito fácil e a educação é quem sofre, fica sem valor.

Então professor você considera que o aluno hoje não progride porque não aprendeu a valorizar a educação pública e os recursos que ela disponibiliza para os seus alunos como: livro, transporte, boas aulas, por isso eles não valoriza?

– É, acho que é por aí mesmo. Eu acho que falta mesmo aos nossos alunos é objetivo. Eles ainda não perceberam que a educação é o caminho. Que a educação é quem vai tirá-los

de certas condições sociais e vão lhe mostrar caminhos. O FUNDEB é muito importante, mas não é tudo para melhorar as escolas.

Como é que está a frequência dos seus alunos hoje, com o FUNDEB, melhorou?

– Está baixa, continua do jeito que sempre esteve. É aquilo que eu lhe dizia. Então não é somente o FUNDEB que vai melhorar isso, mas uma política de educação que possa cobrar dos alunos a responsabilidade de cada um. Só que essa frequência tem um porém, Eles estão vindo por conta da bolsa escola. Eles não estão vindo para ver o professor, por que a escola é um ambiente de aprendizagem. Só estão preocupados com a bolsa escola, pois se faltar perde o benefício. Eu vejo que essa escola ela serve para tudo, menos para fazer com que o aluno aprenda.

Segunda resposta – Não vejo muita diferença, pelo menos na questão da aprendizagem, sinceramente não vejo muitas melhoras.

Sua escola depois do FUNDEB tem material didático suficiente: papel, lápis e outros recursos necessários para o professor ministrar boas aulas, ou seja, recursos tanto para o professor trabalhar e o aluno aprender?

– O básico, tem suficientemente. Até de mais eu diria. Dentro da medida tem. É até equipamento moderno. Obviamente existem alguns recursos que infelizmente o professor não sabe como utilizar. Mas assim mesmo estamos bem equipados.

Terceira resposta – Eu acredito que a dificuldade daqui de Nazarezinho é a mesma dos outros lugares. Os Conselhos não têm autonomias, e aí já sabe, sem autonomia não tem vontade própria. Eles acabam fazendo o que os governantes querem. Neste ponto de vista eu diria que não tem dificuldade, mas acomodação. As pessoas são muito acomodadas e por isso não reivindicam aquilo que lhe é de direito.

Quarta resposta – Não, ainda não, principalmente agora que está se começando uma nova gestão. Tem tudo para melhorar. Eu sei muito pouco sobre os conselhos. Sei que tenho ainda muito para aprender e devemos mesmo aprender sobre os conselhos, tem muita teoria e prática que desconhecemos. Então os conselhos hoje servem mesmo para assinar papel. A gente vê como o Diretor chega correndo com os papeis para o conselho escolar assinar um documento importante, na grande maioria o conselho nem ler, não sabe nem do que se trata, mas assina. Na prática falta muito para o conselho do FUNDEB ser eficiente. Não existe muito diálogo que possa esclarecer melhor as funções do conselho.

O Conselho de Acompanhamento do FUNDEB daqui de Nazarezinho não acompanha os recursos não?

– De jeito nenhum. Eu desconheço...

Quinta resposta – *Sim, ou melhor, eu acho que sim. Mas percebo uma enorme dificuldade das pessoas em quererem participar das reuniões. Até mesmo, para escolher os membros do conselho. E o Presidente e o Secretário aí é que tem dificuldade para se tirar. Mas eu acredito que eles conversam. Vez por outra o conselho se confronta com o poder público em muitas coisas que eles não concordam. Um exemplo disso foi a luta na implantação do piso. Coisa que ainda não foi implantado.*

PROFESSOR “G”

“Bom, eu acho muito importante porque é o seguinte, é algo que está sendo investido para que venha melhorar o ensino aprendizagem e isso com certeza é importante. Se o dinheiro estiver sendo aplicado de forma coerente vai dar bons resultados”.

Segunda resposta – *“Eu acredito que sim, pois a dificuldade maior é investir no ensino fundamental e isso só vem engrandecer e com as formações que vez por outra tem só vem para alargar os nossos conhecimentos. Não acho que tenha dificuldade não. O nosso objetivo é conhecer mais para melhorar o nosso ensino. Então o alvo mesmo é fazer com que melhore. O FUNDEB investindo mais recursos, isso com certeza melhora”.*

A escola que você trabalha melhorou depois da implantação do FUNDEB, você percebe que chegou mais recursos. Os recursos são bem aplicados?

– *“Bom, eu percebo que ainda há uma carência com relação aos investimentos do FUNDEB. Espero que seja suprida as necessidades, apesar de que não posso fazer muita crítica. Estou chegando agora nessa escola, mas pela experiência em outras escolas eu sinto que precisa melhorar cada vez mais”.*

Terceira questão – *“Na verdade não sei se existe dificuldade na aplicação dos recursos, mas eu sei que o que está sendo investido é muito pouco, não sei se é o poder local ou o governo federal, mas só sei que precisa melhorar muito. Também não sei como estão sendo investidos os recursos. Assim eu não posso dar um conceito, entende? Mas eu acredito pelo o que a gente vê é que é preciso melhorar”.*

Então você não tem conhecimento nenhum do FUNDEB?

– *“Não, eu sei que ele veio para ajudar no desenvolvimento, ter uma melhoria na questão da aprendizagem mesmo. A gente sabe que o aluno para aprender requer muitos recursos e eu acredito que é esse o objetivo do FUNDEB”.*

Quarta questão – *“Eu acredito que sim! Espero que sim também”.*

Você acompanha o desenvolvimento, assiste as reuniões?

– *“Não. Eu nunca fui, nunca assisti reunião. Mas acredito que o trabalho é feito.*

Quinta resposta – Pelo menos ao que tudo indica que sim. Eles se entendem, conversam, e discutem os destinos dos recursos de modo satisfatório. Não tenho conhecimento de intrigas ou desavenças entre as pessoas do conselho e muito menos com o poder público, o prefeito ou até mesmo a Secretária da Educação”.

PROFESSOR “H”

Resposta da primeira questão – “Vejo como algo que veio para melhorar de modo geral, pois hoje temos mais recursos destinado a educação do ensino fundamental e isso é muito positivo para o crescimento educacional do nosso município”.

Resposta da segunda questão – “Sem dúvida alguma. É perceptível a mudança. A educação está mais organizada ao mesmo tempo em que se percebe que existe mais dinheiro para manutenção das escolas, compra de materiais, equipamentos multivisuais. Porém o que pouco se mudou foi a questão da valorização dos profissionais. Isso muito pouco mudou. Para se ter uma idéia, temos o piso aí para ser pago e aqui em Nazarezinho ainda não foi implantado. Mas vamos esperar que o prefeito se sensibilize e pague a nós professores dentro da proposta da lei do piso”.

Resposta da terceira questão – “Para ser sincero, eu não acho que existe dificuldade na aplicação do FUNDEB não. O que eu vejo é que ainda existe muito pouco recurso para se fazer muita coisa. Nosso município é pobre, os recursos são pouco e o que vem do governo federal é mais pouco ainda. Então eu acho é que se faz milagre com estes recursos. Não acredito também que haja desvio de recursos. Mas sei que é um sacrifício grande cobrir todas as despesas com este dinheiro. Aqui quem está ficando a mercê mesmo desses recursos são os professores”.

Resposta quarta – “Também não sei. O que eu sei é que tem reuniões, eles sempre discutem as coisas, buscam as melhorias para a categoria. Mas não sei se realmente acompanham os gastos e se guardam mesmo os recursos de modo que não seja desviados ou que não sejam aplicados como deveriam”.

Quinta questão – “Sei não, viu, acho que nem sempre. Como em todo lugar existe uma certa intervenção do poder público e até disputa partidária dentro do conselho. No meu modo de ver o conselho não deveria ter essas confusões partidárias. Para ser legítimo ele precisa de autenticidade e eu não sinto isso no nosso município”.

Você acha que esse desentendimento dos sujeitos do conselho atrapalha a efetivação da legitimidade da função do conselho?

– “Não só acho como tenho certeza. O conselho não é lugar para disputa ou vontade partidária não. O conselho é lugar de defesa educacional, de acompanhamento como o

próprio nome diz. Se existe intervenções outras só prejudicam o seu funcionamento e a sua credibilidade”.

PROFESSORA “I”

Resposta da primeira questão – “É muito importante, muito bom mesmo. – Mudou alguma coisa em Nazarezinho na educação com o FUNDEB? – Mudou em algumas partes, mudou. Mas está precisando melhorar. A gente sabe que tem que ter mais investimento. O professor está esperando uma decisão com relação ao piso”.

Segunda resposta – Melhorou, melhorou e deveria melhorar a gente sabe que existe muita coisa que melhorou.

Você pode pontuar alguns avanços?

– “É como eu lhe disse não tenho muito conhecimento. É questão de transporte, merenda. Mas só isso é pouco precisamos melhorar mais”.

Terceira resposta – “Está existindo com relação a isso. Até porque já houve polêmica com relação ao piso, isso já era para ter sido resolvido”.

Quarta resposta – “É, o pessoal do conselho está sempre em cima, está atuando né. Eles fazem questão de cobrar isso aí”.

Você percebe legitimidade nessas cobranças?

– “Não sei, o que eu sei é que eles cobram mesmo... Eu não vou poder nem responder isso”.

Quinta resposta – “Tem, existe um bom relacionamento. Aqui tudo é conversado”.

PROFESSOR “J”

“É realmente é de uma importância muito grande. É necessário que os que fazem parte deste conselho se aprofundem bem para conhecer muito. Acredito que existe um trabalho bom aqui no nosso município.

Segunda resposta – “Olhe, com certeza a educação ela vem crescendo e tudo vem melhorando, tudo que é importante tem o objetivo de melhorar. E o FUNDEB é uma coisa que veio para ficar e trazer melhorias para a educação do município”.

Tu podes me apontar algumas melhorias que foi significativa com a chegada do FUNDEB em Nazarezinho?

– “Olha, assim precisamente não. Na verdade a gente está iniciando esse trabalho de conselho e nós precisamos estar cobrando do presidente reuniões para ver verdadeiramente o fundamento que o FUNDEB tem com a e

ducação. A gente está iniciando agora esta gestão e precisamos entender melhor o FUNDEB. O conselho foi reformulado agora. E a primeira vez que estou participando como professor, eu não tinha conhecimento de nada disso aqui”.

Terceira resposta – “Olha conversando com ex-conselheiros para saber como funciona o FUNDEB, ver de perto para falar com conhecimento, se percebe que muitos conselhos são formados, mas não têm a responsabilidade, o compromisso de estarem a par do que se trata o FUNDEB. Então é uma cobrança nossa agora de conhecer, saber como funciona o FUNDEB, ver de perto para falar com conhecimento. Acho que precisamos saber mais do que se trata”.

Quarta resposta – “Eu vejo que essa é a função do conselheiro do FUNDEB. Só que nós nessa gestão ainda não fazemos esse trabalho”.

Quinta resposta – “Bom, até pouco tempo isso não existiu. Mas agora a esperança é essa. Nazarezinho é uma cidade pequena onde todos se conhecem. O conselho foi reformado agora com pessoas que tem compromisso. Então esperamos que o diálogo passe a existir e principalmente que o conselho possa fazer o seu papel.

Por enquanto não tem um bom relacionamento. Esperamos melhorar o diálogo. Gostaria muito, mesmo, que a nova gestão do conselho seja mais atuante e participativa. Que conheça sua função e realize esse objetivo”.

PROFESSORA “L”

“O FUNDEB é importante de mais para garantir essa educação tão sonhada. O projeto em si, a lei é realmente muito bonita. O que eu observo enquanto professora e presidente do FUNDEB ainda, é que está muito distante de se concretizar o FUNDEB como a lei coloca”.

Mas você acha importante, ou seja, a implantação do FUNDEB é uma conquista para os professores e a educação como um todo?

– “Sim muito importante! Por que essa educação de qualidade depende disso. Essa educação de qualidade, principalmente a valorização dos profissionais da educação depende do FUNDEB”.

Segunda resposta – “Melhorou, não podemos negar. Mas ainda está muito limitado”.

O que, por exemplo, que ainda está limitado?

– “Por que eu acho o seguinte, que essa educação de qualidade parte principalmente da valorização dos profissionais da educação e aqui não está acontecendo. Basta lembrar que há uma rejeição muito grande dos prefeitos e governadores em pagar o piso salarial aos

professores. Então. Assim, na conjuntura nacional todos os professores estão angustiados. Eles têm direito e esse direito não está sendo respeitado. Aqui, por exemplo, já era para ter sido pago 2/3 e ainda não foi implantado.

Em Nazarezinho o prefeito fez foi revogar a lei de implantação do piso e até agora nada.

Aqui eu acompanho as receitas e despesas mensalmente e em julho e em agosto observa-se um saldo de duzentos e setenta e um mil reais dos 60% que é justamente para valorizar os profissionais. Quer dizer, dinheiro em caixa e o professor sendo mal remunerado.

Por isso que eu acho que não mudou muita coisa, ainda não considero que mudou muita coisa não, está tudo no papel ainda”.

Terceira resposta – “Percebo, principalmente resistência em valorizar os profissionais. Uma coisa que era de fato para estar acontecendo não estar”.

Quanto aos 60% destinado a remuneração do professor estar sendo pago como determina a lei?

– “Não!”

Você na qualidade de presidente do conselho você acompanha os relatórios, balancetes, você vê o destino desse dinheiro se, por exemplo, está sendo contemplado conforme a lei?

– “Olha até o ano passado era possível fazer isso porque a prestação de conta vinha com a movimentação financeira de modo que se via claramente as despesas e a receita. Era bem mais fácil. Este ano o conselho está achando dificuldade de acompanhar pelo seguinte: a prestação de contas que estão sendo repassada não dá pra se fazer este acompanhamento é tanto que o conselho já se mobilizou neste sentido e foi ao ministério público para pedir essa prestação de contas mais detalhada.

Mas, assim do pouco que foi repassado existe um desequilíbrio dos 60% , pois existe um saldo grande e a despesa muito pequena. Isso se deve porque paga mal ao professor. Já no que se refere aos 40% as despesas são superiores o que realmente se tem”.

Você acha que os 40% não estão sendo gastos condignamente, conforme o que estabelece a LDB, especificamente no artigo 71?

– “Não, isso aí eu não sei, não foi repassado para a gente em detalhe essas despesas, por isso não dá para saber”.

Vocês do conselho já tiveram algum trabalho, formação, cursos de qualificação com relação aos recursos do FUNDEB.

– “Não. Agora nós estamos fazendo estudo. Ficou de a gente marcar a data para a prestação. Todos os conselheiros já têm a cartilha. Estamos estudando”.

Você sabe que é difícil e complexo e ainda que na maioria das vezes se precisa de ajuda para interpretar os dados que os documentos da prestação de conta trás. Aqui vocês precisam de ajuda para fazer este trabalho. Ou está tudo claro para os conselheiros?

– “A gente sabe que não está claro, existe esse problema, mas a gente está esperando a nova prestação de conta para nós analisarmos as movimentações financeiras. O conselho está se estruturando novamente em virtude das mudanças que aconteceram. Os conselheiros tiveram que mudar praticamente todos”.

Mas você consegue traduzir esses dados dos balanços, balancetes e relatórios?

– “A gente pede ajuda, tanto ao advogado como ao ministério público”.

Quarta resposta – “Não, porque não tem como fazer este trabalho. Na outra gestão tinha. Também não vou dizer que era tudo “ok”, como desejado, não. Mas os dados que eram repassados tinham como analisar melhor.

Já conversei com a secretária, como a gente está se reestruturando. Tipo assim diretor de escola mudou, então automaticamente vai ter que mudar a representação. Então agora que vai acontecer esse primeiro encontro de estudo que vai ser para estudo mesmo para que essas pessoas saibam o que é o trabalho de conselheiro no acompanhamento dos gastos do FUNDEB. É impossível o conselho desenvolver o seu papel sem a clareza por parte dos seus conselheiros do papel que cada um ocupa neste espaço democrático de discussão e tomada de decisão”.

O conselho municipal tem representação no conselho de acompanhamento do FUNDEB?

– “O conselho? Sim! Tem dois representantes”.

Quinta resposta – “Sim, acredito que o conselho tem tentado fazer a sua parte. Embora não é fácil. Mas aqui ele tem brigado para exercer o seu papel. Acredito que às vezes uma discórdia é importante para o crescimento do próprio conselho. Não somos obrigados a fazer o que a administração quer, mas obrigados em fazer o que é de responsabilidade do conselho acompanhar os gastos do fundo”.

O relacionamento existente aqui no conselho e outras autoridades administrativas não é lá muito calorosa não. Chega a haver atritos. Mas acredito que isso também faz parte do crescimento do conselho.

Quanto aos professores, ainda existem muitos professores sem formação inicial aqui no município? Os professores aqui estão distribuídos conforme as áreas de conhecimento?

– “Bem esta questão estar sendo organizada agora com o concurso”.

PROFESSORA “M”

Primeira resposta: – “Sim. Muito importante. O FUNDEB é um recurso que veio para tentar melhorar a educação como um todo”.

Segunda resposta – “Eu também vejo de forma positiva, com os recursos do FUNDEB temos mais materiais didáticos para o aluno e para o professor, a merenda é de boa qualidade, em fim melhorou. Mas o que não melhorou foi o salário do professor, este continua do mesmo jeito. Muita cobrança e pouco reconhecimento para o professor”.

Terceira resposta – “Quando se fala em fiscalização há uma resistência, principalmente por parte do poder público. Então nós do conselho não somos visto com bons olhos não. Para se ter uma idéia até o material de análise da prestação de conta nós não estamos recebendo no dia que é para ser repassado. Então conversamos com a secretária e ela prometeu nos ajudar, ou seja, falar com o pessoal das finanças para estipular uma data. Já vamos fazer reunião e precisamos estar com estes documentos em mãos para assim podermos analisar”.

Vocês têm conhecimento dos recursos que são destinados para a manutenção e desenvolvimento do ensino no município? Vocês cobram isso do poder público?

– “Nossa! Cobramos até de mais. Eu acho que todo professor já é consciente do que é seu de direito. Então estamos cobrando! Aqui em Nazarezinho a maior dificuldade é justamente em aplicar os 60% no pagamento dos profissionais da educação. O nosso piso ainda não foi pago. Eu espero que o prefeito pense e repense sobre o nosso piso estar sobrando dinheiro dos 60% e ele não se sensibiliza.

A gente tem até medo! Chegar o final do ano e estar sobrando dinheiro. Esse montante de dinheiro sobrando o que é que o governo federal vai pensar. Estar sobrando dinheiro em Nazarezinho. Então ele pode remanejar esse dinheiro para outro município para cobrir despesas de outros municípios e, no entanto esse dinheiro está sobrando porque o piso não foi implantado”.

Você sabe que dinheiro do FUNDEB sobrando deve ser rateado com os professores?

– “Sim, com certeza! Mas existe certo medo. Disseram que agora não pode mais ser rateado. Nós não podemos deixar esse dinheiro voltar. Isso é um absurdo!”.

Quarta resposta – “Acredito que sim. Nós fazemos o possível para dar conta de grandiosa missão. Não é fácil. É uma luta constante. Mas vamos vencendo. Nem tudo dá para ser resolvido. Outras coisas sim”.

Quinta resposta – *“Aqui, está em pé de guerra. Muita confusão e tudo isso se deve a não implantação do piso salarial dos professores. Entre nós conselheiros até que não tem havido muita discórdia não. Mas com o poder público tem acontecido alguns eventos desagradáveis”*.

ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NAZAREZINHO

Primeira resposta: – *“Olha, é de grande importância a implantação do FUNDEB. A educação teve um avanço muito grande, porque é um recurso destinado. Não só na questão da valorização, mas também na questão da manutenção das escolas. Com o fundo de manutenção se tira uma certa dependência do poder executivo. Já se consegue através do secretário uma movimentação dos recursos destinados à educação. Então eu acredito que o FUNDEB ele veio justamente favorecer esse avanço e a busca da qualidade da educação”*.

Resposta da segunda pergunta: – *“Melhorou e muito. Agora essa mudança ainda não é a esperada, a ideologizada. Mas a gente acredita que com a injeção desses recursos, principalmente a questão financeira as escolas conseguiram dar esse pulo esse avanço. Hoje, o que era reivindicado antes do FUNDEB já existe nas escolas. As escolas estão acobertadas de recursos e materiais até então não visto. Então facilita a questão de recursos e materiais na escola juntamente para os professores enriquecerem suas aulas”*.

Terceira resposta: – *“Olha, eu acredito que ainda é a falta de entendimento dos nossos gestores. Por que eles acham que esse recurso não é na questão de querer desviar para cobrir outras atividades não, mas no sentido desses recursos serem aplicados também em outras atividades e obras do município e não somente na educação em si. Então existe essa falta de entendimento e é uma coisa que é cobrada pelos dirigentes e os gestores ela pudessem ter mais esclarecimento em relação a isso. O FUNDEB é uma verba carimbada, ele não pode ser destinado para nenhum outro tipo de atividade e aplicação é preciso se fazer ainda a questão gerencial. Ou seja, dinheiro da educação, dinheiro do FUNDEB, deve ser gerenciado pelo secretário, é isso ainda estar muito longe de acontecer aqui no Brasil”*.

Fizemos a seguinte intervenção: E com relação a outros recursos como: salário educação, recursos que são introduzidos na educação?

– *“Olha isso aí, eu particularmente, é a minha saída. Sabemos que é um recurso muito pouco, mas aí você vai conseguir com esse pouco recurso fazer manutenção nas escolas. Pequenos reparos. Então ainda é a saída para muitos dirigentes municipais”*.

Você acha que os recursos, as transferências tanto de estado, município da União é pouco ou seria necessário ter mais recursos?

– “Não ele é calculado em cima do número de alunos e se ele for bem dividido, bem administrado. Se conseguir ampliar esses recursos seria bem melhor. A parcela que nós recebemos é em cima do censo escolar de cada município e eu acho que dá para se fazer muita coisa”.

Quarta resposta: – “Olhe não, não é, veja o seguinte, um conselho que terminou sua gestão em março e se não houvesse uma insistência da Secretaria da Educação esse conselho não teria sido renovado, por aí se tira que está distante de cumprir suas funções.

Hoje, precisamente estamos encaminhando os nomes dos novos conselheiros ao MEC, isso para que o município não venha sofrer nenhum dano. A gente precisaria sim fazer valer as funções do conselho. A presidente sobre o conselho, não fez o que deveria fazer. Só houve uma reunião este ano do conselho e já estamos em novembro de 2009. Então o conselho aqui precisa ser mais ativo. Isso é uma coisa que eu cobro muito. Cobro mesmo, por que eu acho o seguinte. Quem não deve não teme! Eles têm que fazer realmente o papel deles, de acompanhar, gerenciar, orientar o poder executivo na aplicação desses recursos do FUNDEB”.

Quinta resposta: – “Existe, porque se você tiver a linha somente de fiscalizador também não funciona. Mas se ele tiver outras funções, principalmente de consultor. Até para o melhoramento da educação o conselho será mais legítimo. A gente estar percebendo que por motivo de política partidária envolvida, isso tem ficado distante. Com isso só quem perde é a educação e o município, pois deixa de crescer enquanto instituição.

Mesmo com algumas conversas, eu mostrando que o Conselho do FUNDEB é importante. Ela enquanto presidenta poderia ser aquela parceiras, mas a situação atual é essa. A função hoje de conselho é de fiscalizar e denunciar”.

Anexo II

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE NAZAREZINHO
GABINETE DO PREFEITO

DEMONSTRATIVO DO FUNDEB
 JANEIRO A DEZEMBRO DE 2009

RECEITA			ATÉ O MÊS	
17240100-TRANSFERÊNCIA DO FUNDEB	R\$			
			2.010.168,06	
DESPESA			ATÉ O MÊS	%
60%				
319011 VENCIMENTO E V. FIXAS	R\$		1.053.058,28	
319013 OBRIGAÇÕES PATRONAIS	R\$		176.272,16	
DESPESA EXTRA-INSS/IMPRESMUM	R\$		20.822,62	
SOMA	R\$		1.250.153,06	62,19
40%				
319011 VENCIMENTOS E VANT. FIXAS	R\$		637.938,74	
319013 OBRIGAÇÕES PATRONAIS	R\$		69.722,70	
339030 MATERIAL DE CONSUMO	R\$			
339036 OUTROS SERVIÇOS TERC.P.FÍSICA	R\$		9.953,80	
339039 OUTROS SERVIÇOS TERC.P.JURÍDICA	R\$		3.435,00	
449051 OBRAS E INSTALAÇÕES	R\$			
449052 EQUIPAMENTOS E M.PERMANENTE	R\$		25.083,00	
DESPESA EXTRA-INSS/IMPRESMUM	R\$		13.881,76	
SOMA	R\$		760.015,00	37,81

Rua Antônio Vieira, 01, Centro, Nazarezinho/PB

Telefone: (83) 3554-1050 – Fax: (83) 3554-1070