

Os Desafios Atuais Referentes ao Financiamento de uma Educação de Qualidade

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

Universidade Federal do Paraná | andreabg@ufpr.br

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

Universidade Federal do Paraná | angelo@ufpr.br

Resumo

Parte-se da compreensão de que uma educação de qualidade supõe a sua distribuição direito à educação entre todos os sujeitos, respeitando a promessa expressa na legislação nacional, portanto, só pode ser de qualidade uma educação que garanta o pleno desenvolvimento humano, para todos em estabelecimentos públicos, gratuitos e que permitam a cada um percorrer todo seu percurso. Para fazer isto, se coloca em destaque as condições de realização desta promessa no contexto do financiamento da educação pública brasileira que, com o FUNDEB, retoma a perspectiva de ampliação do investimento no conjunto da educação básica, porém, ainda em patamares desiguais e insuficientes de recursos. Para dimensionar que condições de qualidade tal padrão de financiamento tem garantido, propõe-se a comparação de um indicador de condições de qualidade de oferta do ensino fundamental (ICQ) de redes municipais e estaduais de ensino e um cotejamento com as metas do Plano Nacional de Educação em tramitação em 2013.

Palavras-chaves: Financiamento da educação; Condições de qualidade; Ensino fundamental; PNE.

The currency challenges regarding to the funding of a quality education

Abstract

We begging from the comprehension that a quality education assumes its distribution of the right to education among all the subjects, respecting the expressed promise in the national legislation, therefore so can only be a quality education that one who guarantees full human development, for all in public establishments, free and allowing to each one traverse all the pathway. To achieve that we must to highlight the conditions for the realization of this promise in the context of the Brazilian public education funding with the FUNDEB program, which one resumes the prospect of enlargement of the investment in the ser of the basic education, but also in uneven and insufficient levels of resources. To scale to quality conditions such financing pattern has guaranteed proposes the comparison of an indicator of quality of supply conditions of elementary school (ICQ) of State and municipal education networks, and a sharing with the goals of the national plan for Education in processing in 2013.

Key Words: education funding; quality conditions; elementary school; PNE.

1 Educação e qualidade: para iniciar a conversa

Educação de qualidade é um tema recorrente no âmbito de qualquer debate sobre política pública, entretanto, a presença da temática não tem feito com que o conceito de qualidade seja consensual, ao contrário, parece mais consensual a denúncia sobre a ausência de qualidade na escola brasileira. Sair do impasse sobre o que é qualidade num contexto em que apenas conseguimos identificar falta de qualidade implica responder, em alguma medida, as seguintes questões: o que é qualidade no âmbito da política pública? Para quem esta qualidade deve ser assegurada? E para que se busca qualidade?

Uma observação de Anísio Teixeira acerca do problema educacional brasileiro durante entrevista ao jornal "A Nação", de 1933, parece poder iniciar de maneira elucidativa este debate:

O grande problema social é o da realização integral daquele ideal democrático a que aludia, [...], o de dar a cada indivíduo um lugar, na sociedade, correspondente ao de suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento. Para isso, como problema inicial, urge a organização de um sistema de educação livre, gratuito, que permita a qualquer indivíduo percorrê-lo do jardim de infância à universidade, com a só limitação de sua capacidade inata, e que dê a todos os indivíduos a indispensável formação econômica e social que os habilite a cooperar e a participar na civilização do país (TEIXEIRA, 1997, p. 253).

A partir da afirmação de Teixeira (1997), é possível responder as questões sobre o que e para quem se refere a qualidade na política pública para educação. Assim, qualidade se refere ao cumprimento integral

de um ideal democrático definido socialmente para todos e de forma a que todos percorram o conjunto do percurso escolar. Certamente isto nos leva a uma perspectiva de qualidade da educação que só pode ser definida num contexto histórico específico, pois as necessidades expressas na organização do sistema escolar são mutáveis. Logo, responder sobre do que se trata a relação educação e qualidade pode significar responder qual promessa de educação a sociedade brasileira tem feito (entendendo esta como o ideal democrático) e a expressão desta promessa é a base legal que define o que entendemos coletivamente que deva ser assegurado a todos os brasileiros como condições e direito à educação.

A Constituição de 1988 é atualmente a baliza desta promessa, onde o artigo 205 estabelece “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ainda que em termos um pouco diferentes, as ideias de Teixeira (1997) reaparecem como definição do que é o ideal a ser perseguido pelo sistema educacional, com vistas à formação plena para o exercício da cidadania e para o trabalho; lembrando que se trata de educação para todos, cuja forma implica responsabilidade do poder público e das famílias.

Assim, temos uma promessa educacional que é ambiciosa no âmbito constitucional e se revela de maneira mais pormenorizada nas definições constitucionais sobre o dever do Estado na realização desta promessa e na legislação complementar. Não parece caber aqui uma retomada do conjunto de explicitações presentes na legislação¹ quanto à forma de oferta educacional, entretanto, cabe considerar que esta promessa implica um critério de justiça social, ou seja, uma perspectiva de que a distribuição dos bens educacionais na nossa sociedade será justa na medida em que atinja a todos os cidadãos. Figueiredo (1997, p. 74), discutindo o que é justiça social, lembra que “a distribuição constitui uma característica essencial e distintiva no conceito de justiça,” portanto, justiça tem relação com “a maneira segundo a qual benefícios e encargos, ganhos e perdas são distribuídos entre os membros de uma sociedade”

Dessa forma, entende-se aqui que uma educação de qualidade supõe a sua distribuição entre todos os sujeitos respeitando a promessa expressa na legislação nacional, portanto, só pode ser de qualidade uma educação que garanta o pleno desenvolvimento humano, para todos em estabelecimentos públicos, gratuitos e que permitam a cada um percorrer todo seu percurso. Para fazer isto, se coloca em destaque as condições de realização desta promessa. Novamente, parece interessante retomar outra observação de Teixeira (1997, p. 230) quanto às condições de qualidade para a realização do ideal democrático da escola:

Só existirá uma democracia, no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola pública mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública – menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público.

Teixeira (1997) está discutindo a importância da regulamentação da vinculação de recursos para a educação, certamente, desde o cenário dos anos 1930, contexto a que o autor se refere, tivemos

¹ Para um estudo da legislação sobre condições de qualidade na educação ver Pinto (2006).

muitos avanços, mas também, muitas contradições na construção do sistema escolar brasileiro. Na história mais recente, para não recorrermos a uma digressão muito grande, perdemos, de maneira muito enfática ao longo dos anos 1990, a perspectiva de que uma escola pública de qualidade implicaria mais investimentos, passamos um longo período sob o diagnóstico de que nossas questões de qualidade implicavam apenas em problemas de gestão. Os anos 2000 parecem ter permitido a retomada desta relação entre efetividade da escola e investimentos, ainda que com desenhos de políticas que ainda guardam marcas das reformas da década anterior.

2 FUNDEB: condições de qualidade e financiamento da educação básica

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e sua vigência a partir de 2007, parece abrir espaço para a necessidade de considerarmos que qualidade na educação brasileira tem implicações de aumento do financiamento, ou, ao contrário, a crítica social e acadêmica (OLIVEIRA, 2003; DAVIES; 2006; PINTO e ALVES, 2011) à insuficiência da política de fundos ao longo da vigência do FUNDEF² pressionou o redesenho do FUNDEB, não mais como uma solução simples de redistribuição de recursos, mas num contexto de desafio sobre as necessidades educacionais do País. Não parece ser relevante, aqui, saber qual é a causa e qual é o efeito, o que se pretende indicar é que o tema da ampliação de recursos se recoloca, porém, ainda com a vigência da ideia de redistribuição.

Parte das críticas à insuficiência da política de fundos pode ser sintetizada na análise de Oliveira (2003) sobre a ausência da União no tratamento das desigualdades regionais brasileiras. Segundo o autor, ao observar o movimento do FUNDEF entre 1997 e 2003:

Na medida em que a União não cumpre o seu papel complementar no Fundo, ela aprofunda as desigualdades regionais, contrariamente a um dos objetivos declarados no FUNDEF. Apesar de se ter uma possibilidade de diminuição das desigualdades internamente a cada estado, a omissão do governo federal, neste caso, é amplificadora das desigualdades regionais (OLIVEIRA, 2003, p. 150).

Diversos autores e movimentos sociais compartilharam desta avaliação e o desenho da lei do FUNDEB ampliou o compromisso da União com o fundo, estabelecendo que o montante da complementação da União passasse a ser, obrigatoriamente, no mínimo 10% do total de recursos envolvidos no fundo anualmente. Neste cenário, é possível argumentar que temos uma inflexão da política de fundos no sentido do reconhecimento da necessidade de mais recursos para promover explicitamente a universalização da educação básica e a valorização dos profissionais da educação, elementos que são, sabidamente, decisivas condições para o desenvolvimento da qualidade educacional.

Entretanto, insistimos, mantém-se a estratégia de redistribuição dentro de cada Estado dos recursos provenientes das transferências de impostos, segundo o percentual constitucionalmente definido como composição do FUNDEB, e isto produz um efeito de “ganhos e perdas”, ou seja, a redistribuição dentro de cada Estado implica realocação dos recursos para as redes que têm menor arrecadação ou maior número de alunos. Assim, quando olhamos, por exemplo, os dados das redes estaduais de ensino quanto ao recurso por aluno aplicado por ano, o montante informado nos balanços anuais expressa os

² Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério que vigorou entre 1998 e 2006.

recursos utilizados na manutenção de sua rede própria ou conveniada, e também expressa recursos redistribuídos para as redes municipais de cada Estado na dedução dos recursos do FUNDEB.

Tabela 1 — Efeitos do FUNDEB nos Gastos em educação dos governos estaduais, Brasil, 2009, valores nominais

UF	Gasto em Educação 2009	Contribuição FUNDEB	Retorno recursos FUNDEB	Resultado FUNDEB	Gastos efetivos em educação
AC	604.344.866	383.127.939	299.808.368	-83.319.571	521.025.295
AL	609.446.023	646.174.992	353.070.050	-293.104.942	316.341.081
AM	1.190.951.152	917.841.565	625.787.757	-292.053.808	898.897.344
AP	572.045.033	376.700.102	315.751.408	-60.948.694	511.096.340
BA	2.900.440.720	2.298.600.552	1.678.147.010	-620.453.541	2.279.987.178
CE	2.995.989.827	1.458.195.587	781.850.242	-676.345.344	2.319.644.482
DF	2.641.907.228	1.161.662.307	1.161.662.307	0	2.641.907.228
ES	1.162.908.714	984.490.314	582.377.574	-402.112.740	760.795.974
GO	1.698.378.929	1.288.033.806	1.051.640.425	-236.393.381	1.461.985.548
MA	1.220.505.722	1.035.213.354	750.091.678	-285.121.675	935.384.047
MG	4.746.062.243	4.039.994.357	3.846.123.181	-193.871.175	4.552.191.067
MS	959.873.466	754.325.858	543.649.199	-210.676.658	749.196.808
MT	1.146.069.610	665.781.549	731.475.777	65.694.228	1.211.763.838
PA	1.529.804.718	1.286.124.066	967.387.095	-318.736.971	1.211.067.748
PB	1.029.842.902	766.909.168	567.448.368	-199.460.800	830.382.102
PE	1.844.167.865	1.685.745.060	1.272.043.416	-413.701.644	1.430.466.220
PI	717.902.438	630.197.358	446.702.033	-183.495.325	534.407.113
PR	5.162.438.983	2.316.823.452	2.152.763.545	-164.059.907	4.998.379.076
RJ	5.568.547.112	3.286.589.401	1.904.120.175	-1.382.469.225	4.186.077.886
RN	964.593.822	744.410.956	472.127.027	-272.283.929	692.309.893
RO	664.657.577	537.816.186	413.180.452	-124.635.733	540.021.843
RR	367.657.488	53.785.522	241.306.848	187.521.326	367.657.488
RS	4.148.410.066	2.660.531.593	2.415.909.054	-244.622.539	3.903.787.527
SC	1.817.882.653	1.514.607.778	1.255.867.090	-258.740.689	1.559.141.964
SE	701.423.371	599.852.275	358.671.149	-241.181.126	460.242.245
SP	22.945.341.125	13.016.012.805	10.652.090.693	-2.363.922.112	20.581.419.013
TO	662.158.425	523.260.513	420.636.256	-102.624.258	559.534.167

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2009).

Observe-se que apenas três redes estaduais têm resultados positivo ou neutro com o FUNDEB, todas as demais redes estaduais deixam no FUNDEB um montante maior de recursos que recebem do fundo. Na verdade, são apenas duas redes, pois a rede do Distrito Federal só pode ser equilibrada, uma vez que não há municípios na sua abrangência geográfica e administrativa e, por isto, o governo distrital não tem como “ganhar” ou “perder” recursos para o FUNDEB. Os outros dois casos são o Estado de Mato Grosso e o de Roraima. Neste Estado, a rede estadual atende mais de 66% das matrículas públicas de educação básica, enquanto que naquele a rede estadual responde por 55%. Ou seja, se há proporcionalmente maior participação da rede estadual no atendimento à educação básica em relação ao total da composição do fundo, pode-se explicar este “ganho” dos dois Estados.

De qualquer maneira, na maioria absoluta do quadro nacional, os governos estaduais são, ainda que parciais, financiadores da educação básica pública desenvolvida (e sob responsabilidade dos municípios).

No caso das redes municipais, não podemos listar aqui todas as redes, mas a Tabela 2 apresenta uma síntese quanto aos efeitos do FUNDEB/2009 para que possamos dimensionar um pouco as condições de redistribuição. Observe-se que 33% dos municípios têm efeito negativo do fundo, ou seja, apesar de contabilizar tais recursos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), estes recursos são gastos efetivamente em outras redes de ensino³, pois se trata de municípios que “perdem” recursos para o fundo, pois, no processo de redistribuição engendrado pela política de fundos, são municípios que ou têm arrecadação bastante superior à média do estado e/ou são municípios que, para além do perfil tributário, possuem proporcionalmente poucas matrículas (ou matrículas abaixo da média) dos demais municípios do Estado.

Tabela 2 – Efeitos do FUNDEB nos Gastos em educação informado pelos Municípios, Brasil, 2009.

Resultado da redistribuição do FUNDEB		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Casos válidos	Negativo	1.786	32,0	33,0
	Positivo	3.634	65,0	67,0
	Total	5.420	97,0	100,0
S/I		169	3,0	
Total		5589	100,0	

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2009).

Nota: S/I = Sem informações.

Bem, este cenário guarda uma suposição de que há redes de ensino com sobra de recursos, portanto, ainda que passemos a discutir a necessidade de ampliação de recursos, ainda temos uma política que tem como eixo central a ideia de que há sistemas de ensino que não precisam de mais recursos. Davies (2006) evidenciava esta preocupação em análise sobre os possíveis efeitos do FUNDEB sobre a valorização dos professores:

³ A regra de redistribuição estabelece que os recursos de quem “perde” para o fundo estadual são contabilizados como despesas de MDE, os entes que recebem recursos a mais não podem contabilizar este “ganho” em MDE.

Deve-se ressaltar ainda que, 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 nada espetacular complementação federal, os ganhos de uns governos significarão perdas para outros, na mesma proporção, com exceção daqueles em que houver complementação, que poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absolutos nas Unidades da Federação que não alcançarem o percentual mínimo nacional, mas não em termos nacionais, ou seja no conjunto do país (DAVIES, 2006, p. 64).

Essa questão de Davies (2006) parece continuar pertinente, portanto, cabe perguntar, para voltar ao tema central desse debate: quais condições de qualidade para o cumprimento da universalização do ensino ou, da promessa educação inscrita na legislação, este padrão de financiamento tem possibilitado?

O dimensionamento de tal padrão de investimento pode encontrar uma medida interessante no gasto-aluno anual. Isto é, o produto da divisão entre as despesas totais em educação pelo número de alunos atendidos diretamente no sistema. É certo que as questões atinentes à gestão destes recursos seriam muito elucidativas em relação ao potencial de qualidade do gasto.

O detalhamento desse gasto é, portanto, muito importante. Proporcional à importância está a dificuldade em se ter informações que potencializem tal avaliação. Para tanto, e mesmo com dificuldades, mas utilizando o conjunto de dados disponíveis e possíveis, cotejamos na sequência as informações sobre o gasto-aluno anual com os dados sobre condições de qualidade coletadas diretamente nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental no Brasil, por meio do questionário de contexto aplicada conjuntamente à Prova Brasil.

3 ICQ e uma proposta de medida de condições de qualidade: as condições de qualidade nas redes estaduais de ensino

Assim, para dimensionar em que medida o padrão de financiamento tem indicado qualidade, utilizaremos um índice construído em pesquisa conduzida pelo Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (SOUZA; GOUVEIA, 2011). Este índice considera aspectos referentes às condições de qualidade, aqui entendidas como as condições materiais e estruturais das escolas (conservação do material pedagógico; equipamentos eletrônicos; existência de computadores e Internet; avaliação da escola; iluminação e ventilação; condições físicas da escola), traduzidas pelo Índice de Condições Materiais e Estruturais (ICME); pelas condições do professor (escolaridade; experiência; situação trabalhista; salário), representadas pelo Índice de Condições do Professor (ICP); e pelas condições da gestão escolar (forma de provimento do diretor; conselho escolar; projeto político-pedagógico; salário do diretor) representadas pelo Índice de Condições da Gestão Escolar (ICG).

O Índice de Condições de Qualidade (ICQ), que coaduna esses três outros indicadores, é um número que varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a pior condição, e 1 as melhores condições de qualidade escolar⁴.

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram que predominantemente houve crescimento no investimento educacional entre 2007 e 2009, com exceção a seis Estados da federação. E tal

⁴ Mais informações sobre a construção e testes com este indicador, ver Souza e Gouveia (2011).

crescimento chega a ser muito elevado, com é o caso do Distrito Federal e dos Estados do Ceará, Rio Grande do Sul e, especialmente, Sergipe, cujo crescimento ultrapassa 200%⁵.

Já o Índice de Condições de Qualidade variou predominantemente para baixo, no mesmo período, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental quanto nos finais, atingindo, em alguns casos, mais de 20% de queda. Poucos Estados apresentaram variação positiva do ICQ, mesmo com queda no gasto-aluno anual entre 2007 e 2009. O caso mais emblemático é o do Espírito Santo, pois, com queda de 14% no gasto, apresentou crescimento no ICQ (11% e 7%, respectivamente, para os anos iniciais e finais). Junto ao Espírito Santo, ainda apresentou crescimento no ICQ, mesmo em uma etapa, agregado à queda no gasto-aluno anual, o Estado do Rio de Janeiro. Nos demais Estados, temos variações das seguintes combinações: queda no gasto-aluno e queda no ICQ (Alagoas, Amazonas, Paraná, Piauí e Rio Grande do Norte); crescimento no gasto-aluno e queda no ICQ (Acre, Amapá, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Sergipe, São Paulo e Tocantins); e a forma que seria mais esperada com crescimento no gasto-aluno e aumento, ainda que apenas em uma das etapas, no ICQ (Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba e Santa Catarina).

Assim, preliminarmente, é possível se identificar que temos um problema de gestão de recursos, uma vez que, a despeito do crescimento do investimento financeiro, os indicadores de condições de qualidade caíram. Todavia, veremos mais adiante que isto é mais complexo do que aparenta.

De qualquer sorte, os dados da Tabela 3 reforçam as informações que são de domínio geral no País, que evidenciam que os Estados da região nordeste são os que contam com menos recursos por aluno e apresentam as piores condições de qualidade.

Tabela 3 – Gasto-aluno anual e ICQ por Estados, 2007 e 2009, e taxas de crescimento

UF	Gasto-aluno 2007	ICQ_AI_2007	ICQ_ AF_2007	Gasto-aluno 2009	ICQ_AI_2009	ICQ_ AF_2009	Cresc. Gasto	Cresc. ICQ_AI	Cresc. ICQ_AF
AC	R\$ 2.942,86	,66	,75	R\$ 3.297,80	,61	,64	12,1	-8,3	-14,4
AL	R\$ 1.629,12	,57	,64	R\$ 1.194,98	,47	,48	-26,6	-16,3	-24,2
AM	R\$ 2.946,05	,62	,67	R\$ 1.798,54	,57	,60	-39,0	-8,1	-11,6
AP	R\$ 2.160,06	,61	,72	R\$ 2.724,06	,57	,62	26,1	-6,8	-14,5
BA	R\$ 1.666,51	,55	,63	R\$ 1.829,36	,56	,60	9,8	1,6	-4,9
CE	R\$ 2.080,79	,62	,64	R\$ 4.199,14	,57	,53	101,8	-8,6	-17,3
DF	R\$ 2.366,61	,73	,78	R\$ 5.292,78	,75	,78	123,6	2,7	0,0
ES	R\$ 2.935,94	,65	,63	R\$ 2.520,14	,73	,67	-14,2	11,3	7,6
GO	R\$ 2.343,35	,58	,65	R\$ 2.470,17	,55	,60	5,4	-4,7	-7,7

⁵ É possível que existam problemas na fonte desses dados (Secretaria do Tesouro Nacional). Pesquisa recente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) mostra problemas nas bases oficiais de dados sobre financiamento da educação. Assim, é possível que isto também se registre no âmbito dos Estados. Todavia, esses são os dados oficiais, conforme informado pelos próprios Estados ao Ministério da Fazenda.

MA	R\$ 1.541,77	,54	,62	R\$ 1.782,07	,53	,57	15,6	-1,7	-8,7
MG	R\$ 1.712,66	,62	,65	R\$ 2.014,26	,62	,61	17,6	1,5	-5,8
MS	R\$ 2.224,31	,71	,72	R\$ 2.573,40	,72	,69	15,7	0,9	-3,9
MT	R\$ 1.437,84	,66	,66	R\$ 1.969,94	,65	,63	37,0	-0,8	-4,1
PA	R\$ 1.364,71	,59	,69	R\$ 1.672,25	,55	,58	22,5	-7,5	-16,2
PB	R\$ 1.574,95	,52	,56	R\$ 2.089,35	,53	,53	32,7	1,0	-4,6
PE	R\$ 1.276,61	,51	,58	R\$ 1.560,90	,47	,51	22,3	-8,0	-12,8
PI	R\$ 1.481,21	,54	,60	R\$ 1.371,14	,47	,50	-7,4	-13,6	-17,6
PR	R\$ 4.178,09	,63	,73	R\$ 4.112,70	,50	,59	-1,6	-20,4	-20,1
RJ	R\$ 3.323,74	,63	,72	R\$ 3.249,58	,65	,66	-2,2	3,5	-9,2
RN	R\$ 2.336,82	,54	,60	R\$ 2.132,22	,49	,53	-8,8	-9,9	-11,1
RO	R\$ 1.360,14	,63	,68	R\$ 1.534,90	,59	,59	12,8	-6,3	-13,3
RR	R\$ 2.587,26	,67	,70	R\$ 2.688,83	,65	,65	3,9	-2,7	-7,8
RS	R\$ 1.757,42	,63	,67	R\$ 3.692,83	,61	,61	110,1	-2,8	-8,8
SC	R\$ 1.841,61	,68	,71	R\$ 2.294,67	,69	,69	24,6	1,4	-1,9
SE	R\$ 557,92	,62	,65	R\$ 1.700,66	,61	,61	204,8	-0,5	-6,6
SP	R\$ 3.943,18	,70	,74	R\$ 7.607,47	,69	,69	92,9	-2,4	-6,4
TO	R\$ 2.157,66	,64	,71	R\$ 2.564,26	,58	,61	18,8	-9,7	-13,4

Fonte: STN, 2007 e 2009; Banco de dados dos autores. Valores financeiros deflacionados dezembro de 2009. Valores referentes ao crescimento expressos em %.

Na busca por entender melhor essa aparente incongruência (maior investimento com menores condições de qualidade), tomamos os indicadores que compõem o ICQ. A Tabela 4, a seguir, mostra a taxa de (de)crescimento dos elementos que constituem o ICQ e, como pode ser observado, o Índice de Condições Materiais e Estruturais é o que apresenta pior desempenho, ou melhor, apresenta queda em todos os Estados da federação entre 2007 e 2009. E, pior, a queda é acentuada, pois em todas as unidades da federação a queda deste indicador é de dois dígitos, superior, portanto, a 10%, chegando mesmo a atingir quase 94% em Alagoas.

O Índice de Condições do Professor também não tem um resultado muito bom, pois, em 16 Estados, além do Distrito Federal, observa-se queda no biênio. Contudo, tal queda não é tão significativa como a do outro indicador, uma vez que em dois Estados ela supera os dois dígitos.

Somente o Índice de Condições da Gestão Escolar apresenta um desempenho melhor, pois apenas em dois Estados há decréscimo no indicador. E, de outro lado, o crescimento é significativo em alguns Estados, que chegam a atingir 62% (Distrito Federal) e mais de 116% (Santa Catarina).

Como para o cálculo do ICQ o maior peso é o índice de condições do professor (ICP) e, depois deste, o ICME, o resultado final é uma queda generalizada nos Estados da federação, com pouquíssimas exceções como vimos.

Tabela 4 – Taxas de crescimento dos indicadores que compõem o ICQ para os Estados – 2009/2007

UF	ICP	ICME	ICG	UF	ICP	ICME	ICG
AC	-9,2	-30,8	1,9	PB	2,1	-18,5	3,4
AL	2,6	-93,9	12,7	PE	-3,9	-31,4	10,7
AM	-2,7	-36,0	32,5	PI	-13,2	-33,1	9,6
AP	-3,8	-45,5	-1,0	PR	-2,5	-62,9	16,3
BA	0,9	-21,3	16,1	RJ	-3,4	-23,4	5,6
CE	-14,7	-26,5	3,6	RN	-7,3	-21,7	10,0
DF	-1,5	-10,9	62,1	RO	-7,5	-28,4	7,2
ES	26,0	-22,4	17,1	RR	3,9	-33,9	-30,3
GO	-5,2	-18,2	19,6	RS	-4,6	-20,3	18,6
MA	2,0	-41,0	12,4	SC	-1,4	-20,8	116,2
MG	-,2	-19,2	13,4	SE	5,8	-40,9	28,5
MS	2,7	-22,4	31,0	SP	-2,1	-19,9	19,1
MT	2,6	-19,8	8,3	TO	-5,9	-29,7	4,6
PA	1,3	-70,0	11,0				

Fonte: Banco de dados dos autores. Valores em percentuais (%).

Encontramos movimento semelhante no que tange aos municípios. Aqui, os agregamos por Estado, tendo em vista a impossibilidade de listarmos todos os mais de 5.500 municípios brasileiros. De qualquer maneira, encontramos um movimento de crescimento no gasto-aluno municipal. Todavia, isto ocorreu de maneira geral, atingindo a média dos municípios de todos os Estados da federação. De outro lado, vimos também uma queda no ICQ da ampla maioria deles, sendo que em apenas cinco Estados não houve queda neste indicador. Portanto, afora aqueles Estados dos quais não temos informações ou as temos insuficientemente, os demais se dividem em apenas dois grupos: a) os Estados que apresentam crescimento tanto no gasto-aluno quanto no ICQ (Acre, Roraima, Paraíba, Espírito Santo e Santa Catarina); e b) os Estados que apresentam queda em ambos os indicadores, que é o caso de todos os demais.

E, assim como se evidenciou na leitura dos dados das redes estaduais, os dados expostos na Tabela 5, sobre as redes municipais, demonstram que os Estados nordestinos apresentam o menor investimento médio por aluno e as piores condições de qualidade. Todavia, o que muda, neste caso, é que a distância entre esses Estados e os das demais regiões do País não é tão elevada quando se toma a realidade das redes municipais. Na leitura anterior, acerca das redes estaduais, tal distância (entre o gasto-aluno e o ICQ) é significativamente maior entre as regiões brasileiras mais ricas e mais pobres.

Tabela 5 – Gasto-aluno anual e ICQ municipais (Anos Iniciais do ensino fundamental) por estados, 2007 e 2009, e taxas de crescimento

UF	ICQ 2007	ICQ 2009	Gasto-aluno 2007	Gasto-aluno 2009	Cresc ICQ	Cresc Gasto
RO	,56	,53	R\$ 2.225,48	R\$ 2.768,89	-4,7	24,4
AC	,55	,56	R\$ 1.932,67	R\$ 2.305,50	0,5	19,3
AM	,50	,44	R\$ 1.324,89	R\$ 1.510,69	-11,4	14,0
RR	,49	,52	R\$ 2.313,91	R\$ 3.623,50	4,9	56,6
PA	,50	,42	R\$ 800,60	R\$ 970,66	-15,7	21,2
AP	,46	,40	R\$ 1.450,65	R\$ 1.663,35	-11,5	14,7
TO	,52	,48	R\$ 2.283,04	R\$ 3.026,16	-9,1	32,5
MA	,44	,40	R\$ 966,85	R\$ 1.299,16	-10,2	34,4
PI	,49	,45	R\$ 1.536,20	R\$ 1.616,89	-8,2	5,3
CE	,51	,50	R\$ 1.160,82	R\$ 1.731,95	-1,9	49,2
RN	,53	,51	DI	R\$ 1.983,21	-3,3	SI
PB	,50	,51	R\$ 1.415,01	R\$ 1.894,05	1,4	33,9
PE	,49	,47	R\$ 1.266,52	R\$ 1.880,10	-4,3	48,4
AL	,48	,37	R\$ 1.109,64	R\$ 1.521,84	-21,8	37,1
SE	,57	,54	R\$ 1.720,86	R\$ 2.342,30	-5,6	36,1
BA	,45	,44	R\$ 1.119,88	R\$ 1.466,84	-2,2	31,0
MG	,56	,54	R\$ 2.330,94	R\$ 3.023,31	-2,9	29,7
ES	,62	,62	R\$ 2.771,83	R\$ 3.326,61	0,2	20,0
RJ	,61	,55	DI	R\$ 2.908,95	-8,7	SI
SP	,67	,65	R\$ 3.531,51	R\$ 4.380,12	-3,3	24,0
PR	,63	,49	R\$ 2.502,23	R\$ 3.130,06	-22,3	25,1
SC	,55	,62	R\$ 2.846,72	R\$ 4.302,14	11,8	51,1
RS	,64	,64	DI	R\$ 4.351,71	0,0	SI
MS	SI	,64	R\$ 2.998,07	R\$ 3.749,93	SI	25,1
MT	SI	,60	R\$ 2.432,18	R\$ 3.126,98	SI	28,6
GO	SI	,55	R\$ 2.536,94	R\$ 3.119,31	SI	23,0

Fonte: STN, 2007 e 2009; Banco de dados dos autores. Valores financeiros deflacionados para 2009. Valores referentes ao crescimento expressos em %.

Nota: DI = Dados inconsistentes; SI = Sem informações suficientes para o cálculo.

E, mais uma vez, foram as condições materiais e estruturais as responsáveis pela queda do ICQ no biênio, quando se olham os dados dos municípios agregados por Estados. As redes municipais, em todos os Estados, apresentaram, em 2009, condições piores do que em 2007.

Todavia, no que tange às condições do professor, a situação é um pouco melhor que a percebida entre os governos estaduais. As redes municipais, analisadas por Estados, apresentam piora das condições para os docentes entre 2007 e 2009 em 12 Estados, enquanto em 14 houve melhora.

No que tange às condições de gestão escolar, as redes municipais apresentam, por outro lado, um quadro pior do que os das redes estaduais, pois, em sete Estados, encontramos resultados piores em 2009 quando comparados aos de 2007, e isto não se verificava nas redes estaduais, nas quais houve melhora quanto a este indicador em todas elas.

Tabela 6 – Taxas de crescimento dos indicadores que compõem o ICQ municipal (anos iniciais do ensino fundamental) por Estados – 2009/2007

UF	ICP	ICME	ICG	UF	ICP	ICME	ICG
RO	3,4	-20,5	-1,3	SE	5,5	-38,6	30,6
AC	-0,4	-8,7	49,7	BA	3,3	-14,2	10,7
AM	-1,2	-39,0	23,8	MG	2,6	-11,9	-0,5
RR	18,7	-14,1	-18,5	ES	4,9	-10,4	11,7
PA	-2,4	-52,2	19,1	RJ	-1,8	-22,1	-5,2
AP	-2,9	-29,7	-6,1	SP	-1,1	-12,3	26,5
TO	-8,8	-14,5	19,6	PR	-4,5	-61,0	22,1
MA	0,3	-36,8	6,8	SC	17,5	-11,7	87,5
PI	-0,3	-26,7	-1,2	RS	1,2	-10,3	13,9
CE	-1,3	-7,9	27,3	MS	3,9	-12,9	SI
RN	2,1	-13,3	-1,6	MT	-2,4	-9,9	SI
PB	4,9	-7,3	11,4	GO	-0,8	-9,0	SI
PE	4,0	-24,3	18,9				
AL	7,1	-90,0	17,6				

Fonte: Banco de dados dos autores. Valores em percentuais (%).

Nota: SI = Sem informações suficientes para o cálculo. Valores financeiros deflacionados para 2009.

Certamente, o argumento mais fácil para desenvolver a partir desta relação entre ICQ e o gasto-aluno-ano, seria que o ICQ revela problemas de gestão, pois há mais dinheiro e a correspondente qualidade tem variações. Entretanto, não parece a única explicação, tampouco a melhor do ponto de vista do contexto da política educacional das últimas décadas. O investimento em educação não se transforma de maneira automática em condições de qualidade, por isto, observar o ICQ pode ser

um elemento a mais para discussão sobre em que aspectos os recursos, ainda que em ascendente, têm sido insuficientes.

Como já se indicou, a ideia de que os problemas da educação brasileira eram apenas de gestão, típico dos anos 1990, foi lentamente revisto ao longo dos anos 2000, pela crítica ao modelo instalado no âmbito federal e reproduzido nos âmbitos regionais e locais. Entretanto, a última década, ainda que tenha feito o investimento em educação ampliar-se, o fez lentamente, de maneira que reduziu em pequena proporção a dívida social do País com a educação ou quase a manteve estável.

Abraão (2010) demonstra que o crescimento do investimento em educação tem uma relação direta com o crescimento da economia, pois os recursos para educação são constitucionalmente vinculados à arrecadação de impostos (e as consequentes transferências constitucionais), assim, não é um indicador menor o fato de que em uma década passamos de 4,7% de investimento do PIB em educação para 5,8% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS, 2011). Ou seja, mudamos a direção no sentido de compreender que nossos problemas têm conexão com recursos e com a gestão. Contudo, o montante de investimentos ainda tem se mostrado insuficiente, pois não temos um incremento de recursos que permitam mudar o panorama da qualidade da educação no País de maneira significativa.

Com isso, cabe voltar ao debate do ICQ: os elementos que mais pesam no indicador são as condições materiais das escolas e as condições de trabalho dos professores, duas dimensões que têm custos importantes. O terceiro elemento, o de condições de gestão das escolas, tem relação menos direta com investimento e pode ser que por isto esta seja a dimensão que apresentou um cenário de maior crescimento no último período. Neste momento, não temos condições de esgotar os elementos explicativos, porém, dois aspectos ainda poderiam ser destacados: a) a dependência das condições de qualidade com relação ao modelo do federalismo na educação brasileira; e b) decorrente e relacionado com o primeiro, a desigualdade de condições de oferta que nas regiões do País.

Quanto ao primeiro elemento, os debates em torno do Piso Salarial Profissional Nacional são um bom exemplo das dificuldades federativas, na medida em que a aprovação da Lei Nacional depende do movimento de Estados e municípios na redefinição das condições de remuneração dos professores em cada uma das redes, e também as diferentes redes precisam adequar a jornada e o número de profissionais para garantir a hora atividade, o que tem implicações nas formas de expansão dos empregos via concursos ou contratos temporários.

Parece que temos, de alguma maneira, um movimento contraditório no que tange às condições de qualidade do trabalho docente, pois, na medida em que as políticas apontam para a necessária melhoria (piso nacional, hora-atividade, carreira, etc.), Estados e municípios, premidos ou pela falta de recursos ou pela falta de prioridade para com a educação (e/ou para com o educador), podem investir na melhoria das condições dos docentes efetivos do sistema estadual/municipal e, na via inversa, lançar mão de estratégias para diminuir o impacto financeiro dessa valorização nas contas públicas, como a contratação precária ou temporária de mais/novos professores, gerando ou mantendo quase que duas categorias profissionais na docência: os efetivos, com direitos, e os precários, sem condições básicas de qualidade.

Estes são alguns dos elementos em questão na medida do ICP que podem estar contidos no ICQ, ou seja, o resultado do índice, em decréscimo, pode ter relação com um cenário de políticas

insuficientes de melhoria das condições de trabalho e valorização dos professores no seu conjunto. As condições medidas pelo ICME, por outro lado, não são pontos de uma pauta nacional de debates, ainda que políticas de apoio e incentivo à construção e melhoria de condições de infraestrutura possam ser mapeadas, a manutenção cotidiana dos prédios escolares tem sido responsabilidade de cada ente federado e, com isto, o ICQ e seus componentes parecem indicar novamente insuficiências no ritmo de manutenção dos prédios e equipamentos. Parte deste quadro pode ser derivada de outra dupla pressão: de um lado, a necessidade de adequar/adaptar às necessidades educacionais (novas tecnologias, necessidades educativas especiais, mobilidade, etc.) e manter os prédios escolares existentes em condições condizentes; e, de outro lado, a necessidade de se construir novas instalações para a expansão quantitativa (mais vagas) e qualitativa (ampliação da jornada escolar, oferta diversificada e adaptada) das redes de ensino. Ou seja, o administrador público fica entre melhorar o existente ou ampliar o acesso. A história do País já mostrou que este é, de resto, um falso dilema (TEIXEIRA, 1997), pois quando se contrapõe quantidade à qualidade, perde-se em ambas as frentes, uma vez que quantidade sem qualidade gera, dentre outros aspectos, evasão/abandono.

4 Desafios para a próxima década: notas finais

A qualidade na educação e o financiamento necessário para garanti-la é algo a ser perspectivado para a longa duração, uma vez que qualidade representa um conjunto de elementos que:

- gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimentos, sujeitos de vida plena;
- é comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de direito;
- exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas;
- reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do país;
- se referencia nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade;
- está indissociado da quantidade da garantia do acesso ao direito à educação;
- se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 24).

Ou seja, trata-se de aspectos amplos e complexos, todavia, dimensionáveis em planejamentos bem elaborados e com o suporte técnico e financeiro adequado, o que os dados explorados neste artigo parecem indicar que não tem sido plenamente efetivado. O Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional (PL 8035/2010), aprovado em sua primeira

instância⁶, trata da questão da qualidade da educação brasileira por diversas vezes e formas. No corpo da lei⁷, o texto apresenta a expressão “qualidade” quatro vezes, associando-a a uma diretriz para o PNE ou a aspectos da avaliação da qualidade educacional. No texto que apresenta as metas e estratégias do Plano, a expressão aparece 28 vezes, sendo 11 delas na Meta 7⁸.

O texto aprovado não reduz a ideia de qualidade a esta meta, na medida em que ela aparece transversalmente ao longo de todo o plano, mas sugere, em grande medida, que a mensuração dos resultados educacionais, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), expressa o nível de qualidade da educação básica brasileira. Isto é preocupante, pois novamente pela medida aqui proposta as condições de contexto que dariam/dão suporte ao desenvolvimento do ensino não estão plenamente desenvolvidas.

As condições do trabalho docente são tratadas neste novo plano em pelo menos quatro metas (Meta 15, que versa sobre uma política nacional de formação inicial de professores; Meta 16, que trata sobre a formação em nível de pós-graduação para os docentes da educação básica; Meta 17, que aponta a equiparação salarial dos professores com os demais profissionais; e Meta 18, que demanda planos de carreira e a garantia do PSPN) e em uma perspectiva que, parece-nos, representa avanço para a qualidade da educação porque aposta no professor como sujeito responsável por alavancar mudanças significativas nos resultados do trabalho escolar, mas que, para tanto, necessita ser bem formado, valorizado e reconhecido. A Meta 17 do PNE, em especial, implica em um investimento bastante elevado, pois, para a equiparação salarial desejada, será necessário um investimento não inferior a R\$ 35 bilhões de reais por ano, dada a disparidade de mais de R\$ 1.000,00 entre a média do salário dos professores e dos demais profissionais com mesmo nível de formação e para a mesma jornada de trabalho, lembrando que o intento da meta se estende a todos os docentes da educação básica, o que implica em pensá-la inclusive para os docentes que hoje são pouco/nada reconhecidos como professores, como é o caso das docentes que trabalham no auxílio pedagógico na educação infantil (educadoras, babás e demais nomenclaturas distintas), mas também para os docentes a serem contratados para suprir o crescimento da cobertura educacional, estimados em pelo menos mais 500 mil novos professores (SOUZA; GOUVEIA, 2011).

As condições materiais e estruturais das escolas são tratadas transversalmente no novo PNE, portanto, sem uma meta específica, o que pode lançá-las em uma condição secundária para a qualidade educacional. E elas serão ainda mais intensamente pressionadas na próxima década, pois a constante manutenção dos equipamentos e prédios escolares concorrerá com as demandas por aquisições e construções novas para atender a ampliação do acesso à educação, com a inclusão de mais de 4,5 milhões de crianças na educação infantil e 1,5 milhão no ensino médio, sem contar a infinidade de jovens e adultos analfabetos funcionais, sendo que para metade deles (14 milhões)

6 O PL 8035/2010 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em junho de 2012, todavia, foi apresentado recurso ao plenário da Câmara, o que pode significar um processo mais demorado e complexo para a sua aprovação nesta casa. Depois da aprovação na Câmara, o projeto ainda precisa ser aprovado no Senado Federal e, em caso de não serem feitas alterações, a lei seguirá para sanção presidencial.

7 O projeto de lei do PNE apresenta um conjunto de 14 artigos que apresentam as bases e as diretrizes do plano e, na sequência, traz um conjunto de 20 metas e respectivas estratégias, as quais traduzem os horizontes e as ações para a efetivação da política educacional nacional para a próxima década.

8 “Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (segue, no texto, uma tabela com os valores a serem perseguidos pelo IDEB) (Câmara dos Deputados, Relatório aprovado em 26 de junho de 2012, do PL 8035/2010).

o PNE desenha meta para a escolarização. Acrescente-se, ainda, a ampliação da jornada escolar (sete ou mais horas diárias) para 10 milhões de estudantes prevista na Meta 6 do plano. Ou seja, muitos recursos deverão ser canalizados para se garantir tais condições mínimas para tamanho crescimento, que atingirá, pelo menos, 51 milhões de estudantes na educação básica, sendo pelo menos 17 milhões em jornada de tempo integral.

Quanto às condições para a gestão escolar, o quadro que vimos já apresenta melhora, todavia, ainda há aspectos que podem melhorar significativamente com a implantação do PNE. O plano desenha uma condição de gestão escolar na qual não tenhamos mais, após 10 anos, diretores escolares indicados, sendo que todos deverão ser eleitos e/ou concursados/selecionados por mérito. Isto significa modificar a forma de provimento dos diretores em mais de 40% das escolas brasileiras, nas quais ainda predominam as indicações com forte apelo e domínio político-partidário. Ademais, o plano aponta condições de maior democratização da gestão, pois enfatiza a necessidade da constituição de legislação própria (estadual e municipal) sobre a gestão democrática, e incentiva a criação de conselhos escolares e de mecanismos mais coletivos na gestão inclusive dos sistemas de ensino. O custo para o desempenho adequado desta meta (de número 19) no PNE parece ser singelo, todavia, de significativa contribuição para o incremento da qualidade educacional. O maior custo aqui não parece ser financeiro. Parece que o maior custo se relaciona às dificuldades para tais mudanças, derivadas do necessário câmbio cultural em favor de uma compreensão mais político-pedagógica da gestão escolar e menos patrimonialista, de um lado, ou menos tecnocrática, de outro.

Assim, e finalmente, parece que temos, só com esses elementos, um quadro de muitos desafios para a qualidade da educação básica brasileira para a(s) próxima(s) década(s). O enfrentamento e a superação desses desafios serão tão mais fáceis com a disponibilidade de mais recursos financeiros para a educação. O PNE, ainda naquela versão preliminarmente aprovada, destina ao final da década, um investimento público não inferior a 10% do Produto Interno Bruto do País para a educação (Meta 20). Há, ainda, longa jornada para se garantir a final aprovação deste percentual, mas uma vez que este pleito da sociedade seja alcançado, ainda nos caberá desenvolver estratégias para melhorar a gestão desses recursos e o controle social sobre eles, de maneira que o produto final de um investimento educacional tão mais elevado seja encontrado nos resultados do trabalho educacional e escolar, ou seja, em crianças, jovens e adultos atendidos, escolarizados e muito bem formados.

Referências

ABRAÃO, J. de C. Financiamento da Educação Pública no Brasil: evolução dos gastos. In: OLIVEIRA, R. P. **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório Aprovado em 26 de junho de 2012, do PL 8035/2010**. Brasília: [s.n.], 2012.

BRASIL. Tesouro Nacional. **Finanças do Brasil**: dados contábeis dos municípios. Disponível em: < <https://www.tesouro.fazenda.gov.br/pt/prefeituras-governos-estaduais/sobre> >. Acesso em: 05 abr. 2012.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo-Aluno-Qualidade-Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

DAVIES, N. A Política de Fundos no Financiamento da Educação Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação básica? In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. **Conversas sobre Financiamento da Educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2006.

FIGUEIREDO, A. C. Princípios de Justiça e Avaliação de Políticas. **Lua Nova - Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 96-103, abril-maio, 1997.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Consulta sobre Orçamentos Públicos em Educação**. Brasília: FNDE, 2009. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/siope/relatoriosMunicipais.jsp> >. Acesso em: 05/abril/2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Histórico da Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

OLIVEIRA, R. P. Uma Dimensão Avaliativa do FUNDEF: a desigualdade regional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 139-153, set-dez, 2003.

PINTO, J. M. R. . Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 22, p. 197-227, 2006.

PINTO, J. M. R. ; ALVES, T. . O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB.. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 605-624, 2011.

SOUZA, A.; GOUVEIA, A. Os Trabalhadores Docentes da Educação Básica no Brasil em uma Leitura Possível das Políticas Educacionais. **Archivos Analíticos em Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, p. 01-19, dez. 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

Recebido em 27/06/2013 | Aprovado em 12/10/2013

Editor

Juca Gil - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Comitê Editorial

Andréa Barbosa Gouveia - Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ângelo Ricardo de Souza - Universidade Federal do Paraná, Brasil

Rubens Barbosa de Camargo – Universidade de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial

Alejandro Morduchowicz
Universidad Pedagógica, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Fernanda Saforcada
Universidade de Buenos Aires, Argentina

Jacques Velloso
Universidade de Brasília, Brasil

João Monlevade
Senado Federal, Brasil

Jorge Abrahão de Castro
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / IPEA, Brasil

José Marcelino de Rezende Pinto
Universidade de São Paulo, Brasil

Lisete Regina Gomes Arelaro
Universidade de São Paulo, Brasil

Luis Carlos Sales
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Luiz de Sousa Junior
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Luiz Fernandes Dourado
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Beatriz Luce
Universidade Federal do Pampa, Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcos Edgar Bassi
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Nelson Cardoso do Amaral
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Nicholas Davies
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Rosana Evangelista Cruz
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rosana Gemaque
Universidade Federal do Pará, Brasil

Robert E. Verhine
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Romualdo Portela de Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil

Theresa Adrião
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Tristan McCowan
University of London, Reino Unido

Vera Jacob
Universidade Federal do Pará, Brasil

Vera Peroni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vitor Henrique Paro
Universidade de São Paulo, Brasil

Equipe editorial

Projeto gráfico e diagramação: Tiago Tavares

Revisão de português e normalização: Ana Tiele Antunes

Revisão de inglês: Ana Paula Ferreira

Fineduca – Revista de Financiamento da Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, s/n | sala 1004 | CEP: 90046-900 | Porto Alegre / RS

Telefone/Fax: (55) 51 3308-3103 | e-mail: revista.fineduca@gmail.com | site: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>