



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

CALINE MELO DE MORAES BARROZO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO FUNDO DE
MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

CALINE MELO DE MORAES BARROZO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO FUNDO DE
MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba,
em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: **Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

B277p Barrozo, Caline Melo de Moraes

Políticas públicas educacionais [manuscrito] : uma análise do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB) / Caline Melo de Moraes Barrozo. - 2014.

29 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva, Departamento de Educação".

1. Política Educacional 2. Financiamento da Educação 3. Programa Educacional 4. Educação no Brasil I. Título.

21. ed. CDD 379

CALINE MELO DE MORAES BARROZO

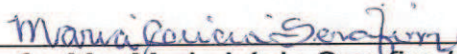
**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO FUNDO DE
MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba,
em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em 05/12/2014.



Profª Drª Valdecy Margárida da Silva / UEPB
Orientadora



Profa. Ms. Maria Lúcia Serafim / UEPB
Examinador



Profª Drª Paula Almeida de Castro / UFCG
Examinadora

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)

MELO, Caline¹ de Moraes Barrozo

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo fazer um estudo bibliográfico sobre as políticas educacionais e seus financiamentos inseridos em programas de educação no Brasil. O texto apresenta um conjunto de questões que norteiam a trajetória das políticas públicas educacionais, analisando especificamente o contexto histórico da mudança do FUNDEF para o FUNDEB, suas contribuições e críticas para o melhoramento da Educação Básica. Os capítulos apresentam propostas das PECs para as alterações do financiamento da educação no Brasil. No decorrer do trabalho, serão conhecidas várias propostas de Emenda Constitucional (PECs) que foram apresentadas no período de 1996 a 2006. Para realização da pesquisa foi utilizada a análise bibliografia e documental. A pesquisa bibliográfica e documental foi feita através de classificação, triagem e estudos de diversas pesquisas sobre o financiamento da Educação Básica como política pública e através de uma análise da legislação e de propostas que transitaram na Câmara do Senado Federal, nos anos de 1997 a 2006. São analisadas também as propostas do FUNDEB desde a sua apresentação pela Emenda Constitucional nº 53/06 e a sua regulamentação pela medida provisória 339/06 transformada na Lei 11.494/07.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Financiamento da educação. Programas educacionais.

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia da UEPB. E-mail: calinemmb@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, o presente texto tomou suas primeiras formas através de inspirações geradas no decorrer do curso, em especial pelo Componente Curricular Seminários em Políticas Públicas e Práticas Educativas, ministrado no 8º semestre do ano de 2014.1 pela Profª Drª Valdecy Margarida da Silva. Devido a forte aproximação com o tema e a recente discussão acerca da formação profissional dos professores de Educação Básica, o presente trabalho apresenta discussões acerca do funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na educação brasileira.

O objetivo da pesquisa é discutir o percurso que o financiamento da educação passou a ter depois a implantação de fundos no sistema, que vai do FUNDEF até chegar ao FUNDEB, em vigência atualmente. Foram analisados os projetos e PECs lançados com o fim de melhorar a educação básica e que culminaram com a aprovação do FUNDEB.

Para se atingir o objetivo proposto, foi feita inicialmente uma análise histórica da educação no Brasil, em seguida, um estudo sobre o FUNDEF, apresentando seus ganhos e perdas, para só assim chegar à aprovação do FUNDEB. Assim, a estrutura deste trabalho é apresentada em três capítulos divididos em sub-tópicos, buscando explicar o percurso desde a implantação das políticas até a regulamentação e aprovação do FUNDEB.

Assim, desde o primeiro capítulo, buscamos delinear como as políticas educacionais estão inseridas atualmente nas redes de ensino, utilizando textos das Constituições e Leis que tratam do financiamento da educação no Brasil e bibliografia existente sobre a temática. Foram também analisados os principais problemas identificados no FUNDEF e apresentadas propostas de melhoria da Educação Básica através de leituras e discussões em torno da aprovação da EC nº53/2006.

1. As Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas acontecem a partir da participação do povo para a melhoria da cidade. Com o passar do tempo elegemos novas pessoas para nos representar, por meio da política, para só assim acontecer avanços na sociedade. As políticas públicas afetam todos os indivíduos de todas as escolaridades, independentemente de sexo, religião, raça ou classe social.

A função que o Estado desempenha em nossa sociedade sofreu inúmeras transformações. Ultimamente, é comum ouvirmos que o Estado tem função de promover o bem-estar da sociedade e para que isso aconteça, este necessita gerar e desenvolver diversas ações em distintas áreas como: saúde, educação e meio ambiente.

Há muitos programas que fazem parte das políticas públicas e acreditamos que elas existem para diminuir as injustiças causadas pelas desigualdades sociais. Dessa maneira, as políticas públicas devem ser estudadas para que se compreenda as suas razões sociais. É preciso entender, em primeiro momento, que tais políticas foram criadas partindo do capitalismo, no qual a sociedade precisava de uma resposta e os governos, para maquiar as desordens, criaram as políticas públicas.

Azevedo (2003) definiu que “[...] política pública é tudo o que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e suas omissões”. Para o autor, as políticas públicas são ações do governo e não cabe à sociedade civil a responsabilidade de implementar tais intervenções, embora o povo participe da política, o papel de por em prática não é dele e sim do poder governamental.

Percebe-se que existe, portanto, uma diferença entre política e políticas públicas. Michel Foucault (1979 *apud* OLIVEIRA, 2010) afirma que todos nós fazemos políticas, a todo tempo e todos os dias. Antes de Foucault, a teoria política era observada como sendo algo que uns tem, outros não. Além de estar associado, mais comumente, à figura da Igreja ou do Estado. Toda teoria política clássica, de Maquiavel e os contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau) até Marx, discutia como legitimar o poder de uns poucos sobre muitos, e assim, manter (ou subverter, no caso de Marx) a ordem social.

Foucault (1979 *apud* OLIVEIRA, (2010) entende o poder não como um objeto natural, mas uma prática social expressa por um conjunto de relações.

Partindo do pensamento de Foucault (1979) entende-se que o poder não se restringe ao governo, mas espalha-se pela sociedade em um conjunto de práticas, a maioria delas essencial à manutenção do Estado. O poder é uma espécie de rede formada por mecanismos e dispositivos que se espalham por todo cotidiano - uma rede da qual ninguém pode escapar. Ela molda os comportamentos, atitudes e discursos.

Segundo Lowi (1966) e Azevedo (2003, *apud* OLIVEIRA, 2010), existem três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As políticas públicas redistributivas são aquelas que consistem na redistribuição de renda. Elas são mais difíceis de serem implantadas porque há, por definição, um grupo sendo beneficiado e outro prejudicado. Sendo assim, uma parte da população pagará mais em impostos e a outra receberá mais em serviços. São exemplos de políticas públicas redistributivas: bolsa-escola, isenção de IPTU e de taxas de energia, cestas básicas, entre outras.

As políticas distributivas surgiram em atuações habituais, ou seja, são as que têm como impacto o beneficiamento de uma parcela da população, sem que nenhuma outra seja prejudicada. São exemplos de políticas públicas distributivas: a iluminação das ruas, os reparos em creches, projetos de educação ambiental.

Por fim, as políticas públicas regulatórias, que estão relacionadas diretamente com as redistributivas e distributivas, pois é a partir das regulatórias que o poder legislativo elabora leis que autorizarão os governos a fazerem ou não as devidas políticas públicas.

Segundo Oliveira (2010) “[...] políticas públicas educacionais é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em educação.” Assim, as políticas públicas não estão relacionadas apenas à sala de aula e ao ambiente escolar, elas são mais abrangentes. As políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo e têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões estão relacionadas diretamente com a construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar etc. Ou seja, tudo que envolve o ambiente em que a educação é inserida.

1.1 O Ciclo de Políticas

O artigo “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, publicado no ano 2006, tem como autor Jefferson Mainardes, professor Doutor em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Nesse artigo, o autor propõe averiguar como o ciclo de políticas é colocado em uso. Mainardes (2006) trás como principal objetivo discutir as contribuições da abordagem do ciclo de políticas, para só assim analisar as Políticas Educacionais.

Mainardes (op.cit.) cita vários autores que contribuíram para a construção do seu pensamento, tais como Bowe e Ball (1992) que são pesquisadores ingleses da área de Políticas Educacionais. Bowe e Ball (1992), por sua vez, apresentam conceitos centrais que relatam sobre a abordagem do ciclo de políticas e sobre a natureza complexa e controversa das Políticas Educacionais.

Para Mainardes (2006, p.48), “as políticas locais ou as amostras de pesquisas devem ser tomadas apenas como ponto de partida para análise de questões mais amplas da política”. Levando em consideração as idéias expostas por Ball (1992), Mainardes (2006 p.49) afirma que “a análise de políticas exige uma compreensão não só geral e local, macro ou micro influências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações”.

Ball e Bowe (1992) caracterizaram o processo político introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política de uso.

- A primeira faceta, a “política proposta”, estava voltada para as políticas que não estão esquecidas, mas, sim, em falta, como por exemplo: políticas educacionais de jovens e adultos e políticas para a educação infantil.
- A segunda faceta seria a política de fato, que são bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Não adianta só existir a política, mas ela precisa ser colocada em prática.

- Por último, a política em uso, que seria referente aos discursos e às práticas institucionais; ou seja, a verdadeira atuação no nível da prática. Contudo, Stephen Ball e Richard Bowe deixam a formulação inicial para acreditar que a linguagem utilizada apresentava uma rigidez no ciclo de políticas.

As políticas educacionais vêm carregando a responsabilidade de tentar mudar a situação da educação, procurando proporcionar novas maneiras de pensar o conhecimento, a escola, o aluno; enfim, as práticas pedagógicas que levam ao avanço do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Mainardes (2006 p.49) lembra que se deve evitar que a política de ciclo se torne como “regime de verdade ou como a solução para o fracasso escolar”, entendendo que seu maior desafio está em “rever toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação” e as relações de poder que perpassam por todo processo educacional.

Outra questão que os autores apresentaram foi o ciclo contínuo construído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O autor afirma que cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse de cada um deles. O contexto da influência está relacionado ao que a sociedade começa a cobrar das políticas públicas. O contexto da produção parte do princípio de saber o que temos em termos de produção e o contexto da prática está relacionado à execução das políticas públicas, como por exemplo, a falta de transporte escolar. Ou seja, a política existe, mas não é colocada em prática.

É a partir da reflexão da sociedade que tais contextos começam a surgir. A sociedade começa a perceber e afrontar a maneira como as políticas são aplicadas. Assim, o poder público começa a respeitar cada vez mais a vontade do povo. Ao evoluir, pensamos no que mais precisamos para melhorar.

Vale ressaltar, também, que é necessário trazer à luz da discussão o papel das políticas curriculares dentro do estudo proposto. Na opinião de Mainardes (2006) política curricular não pode se restringir a uma revisão da seleção dos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina. O currículo necessita ser compreendido e praticado em toda a sua magnitude, caso contrário, existirá sempre a possibilidade do fracasso de todo o processo. A partir desse pensamento, acredita-se que articular as discussões sobre ciclo de

currículo, entendendo ciclos, como política curricular, auxilia a compreender melhor os desafios e potencialidades dessa outra forma de organização da educação.

Assim, entende-se política curricular como um procedimento histórico, cultural e dialógico em que distintos sujeitos, com seus múltiplos projetos sócioeducacionais, produzem tensões, negociam interpretações e legitimam significados sobre o currículo escolar. (MAINARDES, 2006)

Através do campo da análise de políticas educacionais, o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1994 *apud* MAINARDES, 2006) recebeu diversas críticas, gerando argumentos mais precisos de Ball sobre tais comentários dos autores.

Lingard (1993) argumenta que o ciclo de políticas precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada. A partir de uma perspectiva marxista, Hatcher & Troyna (1994) consideram que a abordagem do ciclo de políticas não tem uma teoria de Estado clara, que seria crucial para uma adequada compreensão da política educacional e de suas relações com os interesses econômicos. (LINGARD *apud* MAINARDES, 2006 p.56).

A política neomarxista abordada por Mainardes (2006) busca, de certa forma, dar uma solução para as políticas em uma perspectiva pluralista. Mainardes (2006) argumenta que as abordagens de Ball são “inconsistentes.”

Dessa maneira, centraliza-se o poder no estado em um controle das políticas educacionais. Ball (1994^a p. 57 *apud* MAINARDES, 2006) destaca, com base em uma perspectiva pós-estruturalista, o desenvolvimento de uma teoria “dá e para a mudança”, mudança essa que só acontecerá a partir de uma prática das políticas educacionais existentes. Durante as críticas feitas ao ciclo de políticas, observa-se que, no geral, são vistas como positivas, pois oferecem instrumentos flexíveis para a trajetória das políticas educacionais.

1.2 Conceitos e histórico das políticas públicas

A educação vista como prioridade tem sido colocada em debate pela população, através de discursos de diferentes origens, causando, assim, segundo Velloso (1996 *apud* NETO, 2002), um caráter polêmico em meio às políticas educacionais. Tais mudanças e discussões trazem para as políticas

públicas no meio educacional, pesquisas voltadas diretamente para essa questão. Essas pesquisas têm despertado muito interesse para saber como as políticas podem ser melhoradas e como podem ser colocadas em prática.

A partir desse questionamento, acredita-se em criação de leis que dão espaço para as escolas serem autônomas para que construam uma gestão democrática, atuando diretamente na execução de tais políticas educacionais.

O conceito de Gestão Escolar, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para fim de melhor entendimento, costuma-se classificar a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa. (Dos Santos, 2006, p.130)

A Gestão Pedagógica é um dos caminhos mais respeitáveis e significativos da gestão escolar. Atenta à área educativa propriamente dita da escola e da educação escolar, estabelece fins, gerais e específicos, para o ensino, define as linhas de atuação de acordo com os fins e o perfil da comunidade e dos alunos, propõe obstáculos a serem alcançados, organiza os conteúdos curriculares, acompanha e analisa o rendimento das propostas pedagógicas e dos objetivos e o cumprimento das metas. Dessa maneira, avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo.

Sobre a gestão escolar, é interessante verificar como o conceito evoluiu com o a passar dos anos, permitindo, desse modo, pensar em gestão no sentido de gerir uma instituição escolar, desenvolvendo estratégias no cotidiano com a finalidade de uma democratização da gestão educacional.

A concepção de educação é entendida aqui como prática social. Portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade (DOURADO, 2007, pg. 3).

Com base nessa citação percebe-se a escola como lugar primordial para as relações interpessoais. É o espaço de socialização, onde há pluralidade de culturas, de classes sociais e de saberes, que vão se fundindo e depois se difundem. Nessa perspectiva, é preciso que as políticas educativas levem em

conta esses aspectos e inclua na escola programas e projetos que favoreçam a formação desse cidadão.

A escola não só é para aprender a ler, como tanto já se ouviu, mas vai além dessa visão, precisando formar sujeitos autônomos na construção de sua própria história. A instituição precisa de gestão que investigue as causas do fracasso escolar e junto com professores e gestores, ou melhor, todos que compõem a escola, de maneira coletiva, participem da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Dourado (2007) afirma que “a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processo de construção coletiva.”

É inegável a contribuição que o Estado e o Município deram ao MEC (Ministério da Educação) no sentido de apoiar as políticas de formação de professores. Mas, será que foi o suficiente? É necessário considerar que na formação pedagógica existe uma articulação entre as políticas educacionais e as diversas concepções de formação. Diante disso, os professores precisam estar preparados para as distintas realidades.

Segundo Neto (2002) a escola tem passado por uma “crise de credibilidade”, desestimulando todos os atores que fazem parte da escola, sejam os alunos, os professores e as pessoas que compõem a educação como um todo; afastando cada vez mais o pensamento teórico, para o que é considerado realidade do meio educacional.

E fica o questionamento sobre até que ponto podemos dizer que as políticas públicas têm tido finalidade. Será que elas são voltadas realmente para a realidade social e econômica brasileira?

Um dos principais objetivos da busca por uma gestão democrática faz com que questionemos cada vez como se encontram as escolas públicas brasileiras. Partindo desse pensamento, Neto (2002) afirma que:

[...] para se entender como se tem dado a implantação destas, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em que se faz necessário correlacionar Estado, escola e Sociedade Civil. (NETO, 2002, p.2)

Dessa maneira, percebemos que o estudo das políticas educacionais ganhou maior amplitude com o passar do tempo. Foi através de questionamentos feitos pela população que o poder público buscou melhorias

nas leis, nos decretos e nos parâmetros curriculares. O estudo das políticas públicas em educação pressupõe certa familiaridade com a história da educação e conseqüentemente com a história, segundo Neto (2002). Sendo assim, a educação não é mais vista como um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas de dominação, mas como uma maneira de manter a estrutura já existente em uma sociedade onde o poder é passado como um privilégio de poucos, ou seja, da classe dominante.

1.3 Breve panorama das políticas educacionais

Para se chegar a uma compreensão sobre a situação atual das políticas públicas, é necessário fazer um regate histórico da formação social brasileira e das influências exercidas sobre as políticas educacionais de cada período.

Feitag (1980 *apud* SANTOS, 2012) afirma que,

[...] é possível observar que desde o período agroexportador – que compreende o Período Colonial, Império e Primeira República – reproduziu-se e consolidou-se no Brasil um modelo seletivo de educação que se articulava às necessidades do modelo social dominante na época. (SANTOS, 2012).

Durante toda a época do Brasil colônia, a educação não era prioridade, já que o poder estava centralizado e representado pela família patriarcal. A mão de obra escrava era a principal fonte de produção e desenvolvimento, a organização social e política era centrada em propriedades, ou seja, tinha mais poder aquele que era dono de maiores quantidades de terras e de escravos. Não se fazia necessário o aprimoramento de tais trabalhos através da educação escolar. Pelo contrário, para os senhores donos de terras a educação escolar não tinha serventia para os trabalhos rudimentares exercidos pela mão de obra escrava. (SANTOS, 2012).

Com o passar do tempo, podemos constatar que muita coisa não mudou durante o Período Imperial e a Primeira República. O poder e as relações sociais ainda eram centrados na estrutura social, a economia continuava agroexportadora, a mão de obra escrava passou a ser substituída por trabalho

barato² vindo dos imigrantes; porém, a estrutura social ainda permanecia a mesma de dominantes e dominados.

A partir do período imperial, constata-se a importância da implantação do sistema de ensino superior. Segundo Santos (2012), uma das consequências seria a formação de elites de dirigentes, a educação formal seria destinada para poucos, além de ser desvinculada do processo produtivo, tornando-se classista e acadêmica.

Contudo, com o passar do tempo duas classes sociais passaram a ter acesso ao ambiente escolar, a aristocracia rural³ e a pequena burguesia⁴. Santos (2012) afirma, ainda, que o tipo de educação era a mesma para as duas classes, porém era mantido o caráter seletivo e classista.

A partir do fortalecimento da sociedade, faz-se necessário a implantação de cargos políticos, administrativos e técnicos, surgindo assim, uma série de escolas militares e de ensino superior em todo o território nacional, delineando em primeiro momento as políticas educacionais no Brasil em meados da última década do século XVIII (Primeira República)⁵. (SANTOS, 2012).

No contexto internacional Xavier; Ribeiro; Noronha (1994 *apud* SANTOS, 2012) a transição da Idade Média para a Modernidade acontece ainda durante o período agroexportador no Brasil. A partir dessa transição, o capitalismo moderno influenciou diretamente o pensamento burguês,

[...] gerando uma contradição em relação ao pensamento aristocrata da época e levando a ruptura entre estas duas classes e a vitória dos ideais burgueses, concretizando-se com a abolição da escravatura, com a proclamação da República e mais tarde com a implantação do capitalismo industrial. (ROMANELLI, 1999 *apud* SANTOS, 2012, p.3)

² Vale ressaltar que a expressão “trabalho barato” remete aos períodos iniciais já capitalistas.

³ Aristocracia rural pode ser definido como um grupo constituído por integrantes de camadas sociais com grande poder político e econômico. Esta camada social era típica do período em que a monarquia existiu em grande parte das nações européias. Portanto, muitos aristocratas faziam parte da nobreza.

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/aristocracia.htm> acesso em novembro de 2014.

⁴ Classe social surgida nos países capitalistas do século XIX, composta por pequenos comerciantes, profissionais liberais e gerentas. A pequena-burguesia corresponde ao que hoje chamamos de Classe média ou camadas médias urbanas.

Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/pequena-burguesia>> acesso em Novembro de 2014.

⁵ Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/primeira-republica.htm>> acesso em Outubro de 2014.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, surge o movimento da Nova Escola. Em 1924 funda-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha como princípio a reforma do sistema de ensino. As políticas públicas educacionais e as concepções pedagógicas foram influenciadas a partir de um pensamento de que a escola só reproduzia desigualdades sociais, e não que esta mesma escola era reflexo da sociedade desigual da época. (SANTOS, 2012).

A partir deste contexto, nas décadas de 1930 até a década de 1950, é que se aplica no Brasil uma política governamental de desenvolvimento capitalista. Com as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas a partir de 1930, a reorganização do sistema educacional brasileiro foi de fundamental importância para o desenvolvimento das políticas educacionais. “Na Constituição de 1934 apresenta-se a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis.” (FREITAG, 1980, *apud* SANTOS, 2012 p.5).

O principal objetivo da Constituição de 1934 era o de melhorar as condições de vida da grande maioria dos brasileiros. A partir da criação de leis que envolvem a educação, a saúde e a cultura. A constituição de 1934, na realidade, trouxe uma perspectiva de mudança na vida de grande parte dos brasileiros, ampliando o direito a exercer a cidadania e possibilitando à grande parte da população, que até então era marginalizada do processo político e educacional do Brasil, o acesso à educação.

Segundo Santos (2012), com o intuito de contemplar as necessidades de modernização do país,

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estimulou a expansão dos cursos profissionalizantes de nível médio, embora com a qualidade duvidosa devido à precariedade das condições objetivas das instituições de ensino. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, *apud* SANTOS, 2012, p.5)

Com o objetivo de aquecer o mercado quantitativamente, melhorar as condições de vida do proletariado no que tange à educação, à cultura e a saúde, o Estado “qualificou seus profissionais de forma duvidosa” (op. cit.), no que se refere à condição dos serviços oferecidos por estes recém formados. Fazendo uma reflexão sobre essa “melhora”, pode-se concluir que o Estado

realmente tentou qualificar sua população, mas esta mesma classe operária continuou com o seu emprego e com sua qualificação escolar precária; com relação à cultura, não se pode dizer que os trabalhadores daquela época tinham estímulo e fomento para procurá-la e apreciá-la.

A política educacional de 1964, segundo Xavier, Ribeiro, Noronha (1994 *apud* SANTOS, 2012), através da “intervenção Militar e da difusão da idéia de acumulação do capital como elemento de construção do ‘Brasil potência’” caracterizou-se por uma concepção produtivista, impulsionada para a teoria do Capital Humano. A partir de 1968 cresce a crise no setor educacional, favorecendo, assim, os acordos de cooperação internacional que tiveram importantes influências na reorganização do sistema de ensino.

Com o propósito de ajustar a política educacional aos ideais de “desenvolvimento com segurança”, em 1971 foi elaborada a lei 5.692/71, focalizando basicamente dois aspectos fundamentais, a extensão da obrigatoriedade escolar e a generalização do ensino profissionalizante. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, *apud* SANTOS, 2012 p.6)

A partir da Lei 5.692/71, acreditava-se que com a obrigatoriedade do ensino, o desenvolvimento desigual iria ter fim. Porém, não foi o que aconteceu. A igualdade de oportunidades que a Lei trazia não foi muito bem entendida e a partir daí só gerou mais desigualdades sociais. A visão de educação era vista como tecnicista; ou seja, era preparada mão de obra para o trabalho e com o avanço da indústria moderna tais escolas profissionalizantes ficaram desatualizadas e com a interferência do MEC, gerando, assim, uma educação profissionalizante, até que sua obrigatoriedade fosse abolida, o que só aconteceu em 1982.

2. Do Fundef ao Fundeb: Breve Histórico

A realização de pesquisas sobre o financiamento da educação como política pública vem crescendo cada vez mais, com a ampliação de estudos de questões relacionadas ao setor público e suas responsabilidades destinadas a cada esfera da federação – Municipal, Estadual e Federal – com recursos e responsabilidades nos níveis de ensino Infantil, Fundamental e Médio. (ROSSINHOLI, 2008).

Para se compreender como ocorreu o processo de financiamento da educação, faz-se necessário analisar como o processo histórico de participação do poder público aconteceu. Entender o porquê do processo de implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, suas propostas mais abrangentes e seus rebatimentos na educação básica.

No momento da implementação do FUNDEF – criado pela Emenda Constitucional - EC nº 14/1996 e regulamentado pela Lei 9.424/1996 – importantes estudos têm discutido avanços, problemas e necessidades de modificações na sistemática aprovada. Estudos afirmam que houve sim uma melhora no ensino, entretanto, induziu à municipalização do ensino, promovendo assim, a não redução das desigualdades regionais, desta maneira é notório perceber que a União pouco teve participação neste cenário. (ROSSINHOLI, 2008).

Outro problema que se constata é o estabelecimento do valor mínimo do custo-aluno, que foi abaixo do previsto pela legislação, tornando a qualidade do ensino duvidosa. Destaca-se também a falta de acompanhamento do Governo na fiscalização do FUNDEF, uma vez que foi criado com uma regência de 10 anos, (1997 a 2006) ele precisava de uma nova Emenda Constitucional, para que fosse colocado em prática de maneira coerente. (ROSSINHOLI, 2008).

Segundo Rossinholi (2008) a partir de 1988 o questionamento sobre a nova Constituição e a configuração do federalismo no Brasil aumenta cada vez mais. Uma das principais discussões existentes antes do FUNDEF foi a questão da descentralização de receitas comparativas e a descentralização de obrigações.

A descentralização é associada a um princípio democrático, formando assim o pensamento de que quanto mais descentralizado maior a democracia, e foi assim que as políticas públicas, como na saúde, educação e habitação sofreram com tais mudanças.

Araújo (2006 *apud* ROSSINHOLI, 2008), afirma que com o abandono das teses universalistas originadas na visão de Estado de Bem-Estar Social, as políticas públicas foram focadas nas classes mais pobres, e tinha como principal objetivo fornecer trabalho para que essa camada conseguisse

produzir e viabilizar sua própria sobrevivência abstendo o Estado de muitas obrigações.

Foi diante deste pensamento que foi assinada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien (1990), na Tailândia, através da Conferencia de Educação para Todos. A declaração de Jomtien é considerada de grande importância para educação, países do mundo inteiro buscavam assegurar o direito da educação para todos, diante das realidades que estavam passando. (ROSSINHOLI, 2008).

De acordo com a Declaração de Jomtien, diversos fatores contribuíram para sua criação como, por exemplo, o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômica, o rápido aumento do índice populacional, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a corrupção, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Todos estes motivos levaram a criação da declaração, mas o que vemos hoje é que pouca mudança ocorreu após a criação, percebemos que as leis criadas não são seguidas. Na educação na qual deveria sofrer uma grande transformação, observamos que o analfabetismo ainda é de grande proporção e está longe de acabar.

Segundo Rossinholi (2008), foi no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que uma necessidade de reforma do Estado começou a ser questionada. Tal reforma tinha como principal objetivo promover a municipalização e a valorização do Ensino Fundamental. Desta maneira, dar-se ao incentivo pela abertura de vagas nas Universidades públicas e por parcerias público-privadas de cursos superiores em universidades particulares, sob o argumento de que o mercado precisava de um aumento de mão de obra “qualificada”.

Na Constituição Federal de 1988, os Municípios e os Estados deveriam destinar para a educação, no mínimo, 25% de todos os impostos e transferências, 50% destes recursos obrigatoriamente deveriam ser aplicados no Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. (ROSSINHOLI, 2008).

Fica claro, assim, que a principal preocupação era com o ensino fundamental, conforme já discutimos anteriormente. “Neste cenário é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96,

promulgada em 20 de dezembro de 1996.” (ROSSINHOLI, 2008, p. 73). A lei afirma que a educação é dever da família e do Estado, mas já havia sido estabelecido tal questionamento na Constituição Federal de 1988.

Para Pinto (2002 *apud* ROSSINHOLI, 2008), a lei pouco acrescentou em relação ao financiamento da educação, e só veio para agravar o estado em que se encontrava o ensino, com a retirada do texto da lei que exigia o número máximo de alunos por turma. Vale salientar que a lei foi aprovada quase que simultaneamente com o FUNDEF.

O FUNDEF apresentava-se como elemento central na Emenda Constitucional nº 14/1996, cujo objetivo era o estabelecimento de recursos mínimos para o Ensino Fundamental, garantindo aos Estados e Distrito Federal, se não apresentassem condições de fazê-lo com recursos próprios, a complementação de recursos da União ao valor definido como mínimo necessário para o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade do ensino (Artigo 5º) (ROSSINHOLI, 2008, p. 75).

Desta maneira, é notório perceber que a principal concepção governamental do FUNDEF era o questionamento das desigualdades regionais, reduzindo cada vez mais o valor “per capita” de Estados menos desenvolvidos e de Estados mais desenvolvidos. Acreditamos que para haver uma redução das desigualdades interestaduais seria necessário primeiro, que a União tivesse uma maior complementação tornando assim, efetiva a cooperação entre diferentes níveis de governo, este era o principal objetivo governamental.

O FUNDEF tinha como principal objetivo a universalização do ensino fundamental e a melhoria da qualidade desse ensino, com salários mais justos para os profissionais do magistério, acreditando que sem salários não há trabalho digno e de qualidade.

O Fundo foi criado para um período de 10 anos, de 1997 a 2006, sendo que nos cinco primeiros anos deveria ocorrer o ajuste nos gastos, para que fosse garantido o valor mínimo gasto por aluno, sem que a qualidade de ensino fosse atingida. Ficou definido que nos cinco primeiros anos, também seria permitida a aplicação de tais gastos na capacitação de professores leigos.

Até a aprovação do FUNDEF, o Ensino Fundamental público era oferecido predominantemente pelas redes estaduais.

No Nordeste que dentre todas as regiões era a que apresentava maior municipalização, visto que em 1997, já havia 57,3% das matrículas municipais, em 2006 a participação dos Municípios já atingia 76,74%, representando um crescimento de 33,93% no número de matriculados nos sistemas municipais. [...] (ROSSINHOLI, 2008, p. 88).

Com o grande crescimento do Ensino Fundamental nas redes Estaduais de ensino, percebemos que o FUNDEF contribuiu para reduzir desigualdades regionais. A partir da municipalização que acontecia principalmente nos estados que tinham suas matrículas a maioria do ensino fundamental nas redes estaduais, devido ao grau de dependência financeira, o aluno deixou de ser apenas uma despesa e passou a ser um fator de contribuição para os municípios, pelo fato de que, com o estabelecimento do FUNDEF, o valor repassado era proporcionalmente ao número de alunos matriculados. No entanto, o que fica constatado é o não cumprimento da Lei, que o próprio Governo Federal definiu, o valor mínimo por aluno não é cumprido. (ROSSINHOLI, 2008.)

Com a grande demanda para a municipalização, o que podemos observar foi o despreparo para efetivação de tal fundo, a principal crise observada foi nos estados que tinham suas matrículas em grande percentual nas redes estaduais e passaram para as redes municipais. Guimarães (2004 *apud* ROSSINHOLI, 2008), afirma que:

Classifica os problemas da acelerada municipalização em cinco categorias: desinformação – dos educadores e da população; infra-estrutura – necessidade de novos prédios em função do aumento do número de alunos; recursos humanos – seja no plano de carreira e salários ou na formação e capacitação; insuficiência de recursos e baixo grau de institucionalidade dos mecanismos de controle. (GUIMARÃES 2004 *apud* ROSSINHOLI, 2008, p. 91).

Conforme destacado anteriormente, considerando que o FUNDEF tenha apresentado avanços, este fundo também recebeu diversas críticas em relação ao seu sistema de financiamento na educação. Como melhorias, houve a quase universalização do ensino fundamental, o aumento dos salários do corpo docente, a equiparação do custo-aluno em nível estadual, embora ainda houvesse entre os estados. No entanto, teve como crítica principal a redução

da participação da União, o baixo valor investido por aluno e a exclusão da educação infantil e do ensino médio do Fundo.

Embora várias PEC's, tenham sido apresentadas para a continuidade do FUNDEF, como por exemplo: a PEC 467/2001 do Deputado Armado Abílio do PSDB-PB, que foi apresentando com o intuito de dar continuidade ao FUNDEF, e a apresentação de inúmeras PEC's, que desejavam a criação de um fundo para cada nível de ensino, na qual também não foi aprovada. Surgindo assim, os primeiros questionamentos para a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), Fundo no qual, abrangeria toda a educação básica. (ROSSINHOLI, 2008.)

Com o passar das discussões sobre o financiamento da educação, inclusive sobre a criação ou não de três fundos, ocorreu o posicionamento do governo do então presidente Luis Inácio da Silva (2003-2006), sendo favorável à criação do FUNDEB. Acontecendo assim, no ano de 2004, várias conferências para então declarar que o FUNDEB entraria em vigor a partir do ano de 2006, mesmo o FUNDEF tendo seu término neste ano. Abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o término para 2019.

Após a criação do FUNDEB podemos observar mudanças pontuais no que diz respeito ao financiamento da educação como política pública. Estas transformações serão refletidas, aprofundadas e associadas ao seu contexto histórico nos tópicos a seguir.

2.1. O Financiamento da Educação Básica como Política Pública

O financiamento da educação é entendido atualmente como uma maneira de aperfeiçoamento do controle social. Desta maneira, faz-se necessário compreender política pública como uma forma do governo manter o controle social, configurando-se como um elemento essencial para controlar os desarranjos sociais.

Entendendo governo como um conjunto de programas e projetos - e estado, como um conjunto de instituições que possibilitam a ação do governo,

percebe-se que tais programas e projetos são colocados em debate e prática, no intuito de diminuir e regular o desajuste social.

Janete Azevedo argumenta que as políticas públicas sociais referem-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado no que concerne à redistribuição dos benefícios sociais, de forma a diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (AZEVEDO 2001 *apud* MARTINS, 2010).

O que podemos perceber é que as políticas públicas foram construídas a partir de uma demanda social existente, sendo reconhecidas como direito de todos.

Segundo Muller (1985 *apud* MARTINS, 2010), as políticas sociais podem se organizar em uma lógica territorial ou uma lógica setorial. Desta maneira, os setores organizam e estruturam os papéis sociais, a política educacional é entendida como uma política pública social, ou seja, busca sempre a redução das desigualdades, votando-se sempre para o indivíduo, não como um consumidor, mas como um cidadão detentor de direitos.

Martins (2010), afirma que as políticas públicas surgiram a partir da revolução industrial, tornando assim, uma série de conflitos entre o capital e o trabalho. O Estado deixou de ser um Estado de política e passou a ser um Estado de serviço. A partir da Constituição de 1934, a ordem social e econômica é incluída, sendo organizada conforme os princípios da justiça e da dignidade social, possibilitando ao cidadão viver de maneira digna, garantindo assim sua liberdade econômica e tinha como principal objetivo garantir a igualdade social, protegendo os direitos sociais a partir da implantação de políticas públicas.

Embora os requisitos do 'ajuste fiscal' tenham pressionado os Estados em geral, entre os quais o Brasil, a 'desacelerar' as políticas públicas, a sociedade brasileira, em seu processo de redemocratização, definiu na chamada Constituição Cidadã, de 1988, que a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direitos (art. 1º), que tem entre seus objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem-estar de todos, sem quaisquer formas de preconceito ou discriminação (art. 3º) e cuja ordem social tem como objetivo o bem-estar e a justiça social (art. 193). [...] (MARTINS, 2010).

Diante desta proposta, é selado o compromisso para atingir os objetivos mencionados, do Estado brasileiro, com as políticas públicas. No entanto, a política do bem-estar é vista como ineficiente, sendo responsável pela principal crise por que passa a sociedade, fazendo parte do problema do acúmulo do capitalismo e não se tornando uma solução. Os defensores desta política de bem-estar acreditam que tal política venha para diminuir as desigualdades geradas no mercado e ampliando a igualdade de oportunidades.

A proposta de financiamento da educação surge a partir da Constituição de 1934, que previa a educação como direito de todos. No período em que vigoram a Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (lei n. 4.024/64), a criação de Fundos foi colocada em questão, porém sempre esbarrava no questionamento de que não tinha verbas suficientes para tais recursos, caindo em desuso com a argumentação de que as variáveis educacionais, não alimentavam a estratégia de financiamento da educação com política pública. (MARTINS, 2010).

Martins (2010), afirma que com a Constituição de 1988, o federalismo cooperativo é caracterizado, ou seja, faz-se necessário que cada ente federativo coopere com a execução dos Fundos. Embora fosse de competência da União organizar o sistema federal de ensino, financiando todas as instituições públicas e exercendo suas funções, cabendo aos estados e ao Distrito Federal, atuar no ensino fundamental e médio, e os municípios prioritariamente na educação infantil. Veremos nos tópicos a seguir, como o financiamento da educação como política pública através dos Fundos, vem sendo abordado nos dias atuais.

3. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – foi criado com o intuito de substituir o FUNDEF, Fundo que abrangia apenas o Ensino Fundamental.

Com o passar das discussões sobre o financiamento da educação, inclusive sobre o estabelecimento ou não de um ou três fundos, como foi

mencionado nos tópicos anteriores, aconteceu o pronunciamento do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) a favor da aprovação do FUNDEB. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou os principais objetivos para a implementação do FUNDEB, entre eles o de abranger o maior número de alunos.

Segundo Rossinholi (2008) a Presidência da República apresentou um anteprojeto para a alteração da sistemática de financiamento da educação. Nesta versão, apesar da vigência do FUNDEF até 2006, o FUNDEB passaria a vigorar no início de 2006, abrangendo assim a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, com o término de vigência para 2019.

“Em 2005 a Presidência da República divulgou o anteprojeto para a alteração da sistemática de financiamento da educação elaborado pelo Ministério da Educação e intitulado ‘Versão preliminar para discussão.’ [...] (ROSSINHOLI, 2008, p. 130.). Tal versão preliminar passaria a vigorar no ano de 2006, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, deixando de fora as creches e a Educação de Jovens e Adultos, com término para 2019.

Segundo Rossinholi (2008, p. 132) as principais críticas ao FUNDEB foram: “a não definição do que venha a ser o custo-aluno de qualidade deixa vaga a necessidade de complementação da União; a inclusão de impostos dos Estados, como o IPVA; a exclusão das creches e a referência que a manutenção por parte da União se daria perante a redução de outras despesas.”

No ano de 2005 é aprovado o anteprojeto 451/2005, que proporcionou as discussões para que se estabelecesse o FUNDEB. Entre elas, a proposta de Emenda Constitucional para inclusão das creches no fundo e a participação maior por parte da União. Estas emendas foram discutidas, sendo que a forma de distribuição dos recursos entre os diferentes níveis da Educação Básica e a inclusão ou não da creche na Educação Infantil estiveram presentes em grande parte delas.

A PEC apresentava a vigência de 14 anos para o Fundo, determinava também que as creches fossem incluídas, e que o piso salarial dos profissionais do magistério na educação básica fosse estabelecido. Após

aprovada em primeiro turno, foi encaminhada para discussão em segundo turno, sendo aprovada na Câmara em fevereiro de 2006. (ROSSINHOLI, 2008)

Com a incorporação da Emenda Constitucional nº53/2006, diversas críticas foram incorporadas ao FUNDEF. A EC nº53/2006 deixava claro que a prioridade pública era o ensino regular, ou seja, todas as etapas da Educação Básica, que a inclusão do financiamento da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA ocorressem gradativamente, sendo financiados um terço nos primeiros anos, dois terços nos segundos e a totalidade a partir do terceiro ano. (ROSSINHOLI, 2008).

Para que o FUNDEB pudesse iniciar seu funcionamento em 2007, ano este que a Emenda Constitucional nº 14/1996 já estaria sem validade, foi editada a Medida Provisória 339 em 28 de dezembro de 2006. Em 20 de julho de 2007 é aprovada na forma de Lei 11.494, regulamentando o FUNDEB. (ROSSINHOLI, 2008, p. 138.)

A Lei apresenta diversos avanços, apesar de também apresentar críticas, uma delas foram os recursos diferenciados por aluno, nos níveis de ensino, a baixa participação para o aluno no EJA e a diferença entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Pinto (2007, p.891-892 *apud* ROSSINHOLI, 2008, p. 140) questiona que

[...] não há justificativa, por exemplo, para que um aluno de EJA custe menos que um aluno do ensino fundamental, a não ser que se tenha como objetivo oferecer-lhe uma educação de baixa qualidade. Estranho é também o ensino médio ter um fator de ponderação superior ao das séries finais do ensino fundamental [...], uma vez que os seus professores possuem a mesma formação e no ensino médio, segundo dados do INEP, a razão alunos/turma é maior, o que reduz os custos.

[...] No nosso entendimento, o adequado, no que se refere às ponderações, não é estabelecê-las em termos de etapas, modalidades ou tipos de estabelecimentos, mas sim em termos de condições de oferta.

[...] só há sentido em fixar um fator maior para o ensino médio se ele for de fato oferecido em novas bases de atendimento. Por isso, acreditamos que os fatores de ponderação devem estar, antes de mais nada, associados de forma objetiva às condições em que a oferta se dará, pautando-se por critérios como: duração da jornada do professor e do aluno, nível de formação dos profissionais, razão alunos/turma, presença de laboratórios, bibliotecas, entre outros insumos.

Conforme percebemos, a Lei apresenta muitos ganhos em relação ao FUNDEF, ocorrendo a ampliação da função dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, que passam a ter função de acompanhar e fiscalizar a proposta orçamentária anual. Entretanto, alguns problemas persistem. O FUNDEF apresentou um avanço significativo no financiamento da educação brasileira, embora diversas críticas tenham sido estabelecidas, não podemos deixar de constatar esse fato.

Entendemos que o FUNDEB apresentou avanços em relação ao FUNDEF, no entanto, persiste a crítica de que o valor estipulado por aluno é baixo, sendo necessária uma discussão maior dessa questão, entre outras que afetam a qualidade da Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 24 de novembro de 2014.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/lei_11494_20062007.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2014.

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

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 de novembro de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: SEED, 1998. ISBN.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. *Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB – repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009* / Fabrício Aarão Freire Carvalho; orientação Rubens Barbosa de Camargo. São Paulo: s.n., 2012.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, Tailândia 05 a 09 de Março de 1990. Declaração Mundial Sobre a Educação para todos.

DOURADO, Luis Fernandes. Artigo: *Políticas e gestão educacional no Brasil: limites e perspectivas*, 2007.

FERNANDES, do Santos Maria Elizabete. *Função do Gestor na Escola Pública*. Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG, Vol.3, n.9-jul-dez/2006.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Gestão escolar" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*. n.3. v. 26, set.- dez. 2010. p. 497-514.

NEVES, C.E.B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R.F. *Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira*. Sociologias, Porto Alegre, v. 17, p. 124-157, 2007.

OLIVEIRA, Adão F. de. *Políticas Públicas Educacionais: conceitos e contextualização numa perspectiva didática*. Editora da PUC de Goiás. 2010, pp. 93-99.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. *As políticas Educacionais entre o FUNDEF e o FUNDEB*. 2010.

ROSSINHOLI, Marisa. *Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB*. (Tese de Doutorado). UNIMEP, Piracicaba, SP: 2008.

SANTOS, Magda. *A Abordagem das Políticas Públicas Educacionais Para Além da Relação Estado e Sociedade*. 2012.

SOUZA NETO, M. de. *Políticas Públicas em Educação: Reflexões histórico-social*. Teresina: UFPI (Dissertação de Mestrado em Educação), 2002.