**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: uma análise das políticas públicas**

**Autor: Lauro Pires Xavier Neto**

*Professor do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ***,** *Doutor em Educação.*

*E-mail: lauro.xavier@unipe.br*

**Resumo**

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica e busca analisar a política educacional do Governo Federal, seus projetos e programas, buscando encontrar elos com as demandas norteadas pelo capital. Os objetivos deste trabalho foram: analisar as políticas educacionais de financiamento e compreender a realidade educacional, a partir das políticas de financiamento da educação básica. Inicialmente realizamos uma análise histórica das políticas de financiamento e em seguida realizamos a análise de políticas públicas sobre o tema. Verificamos que parte considerável das verbas da educação foi destinada para a iniciativa privada ou para projetos vinculados a empresas, especialmente no tocante de repasse de verbas para o Sistema S, enfraquecendo a *res publica*, e fortalecendo projetos políticos neoliberais, apontando assim que a estrutura política e econômica no Brasil não privilegia um processo educacional voltado para a transformação social e é preciso realizar uma ruptura radical com essa forma de organização que se vincula em torno dos ditames e interesses comerciais e políticos do capital.

Palavras-chave: Crise do Capital; Educação; Financiamento da Educação; FUNDEB.

**Introdução**

O financiamento da educação é um elemento fundamental para garantir a infraestrutura essencial para a oferta da educação em todos os níveis, com um padrão de qualidade que a sociedade cobra, questão esta que é discutida desde a chegada dos Jesuítas no Brasil (1549), entretanto, para este estudo, o marco para a análise, deu-se a partir das Constituições brasileiras a partir de 1934. Verificamos que vários autores, ao longo dos anos, tiveram a preocupação em estudar e analisar as políticas de financiamento da educação na contemporaneidade. Pereira (2012), por exemplo, afirma que no período entre 1934 a 1988 aconteceram alterações nas diversas Constituições brasileiras, no tocante à vinculação de percentuais da educação.

A Constituição Federal trata do assunto desde 1934, quando da vinculação de impostos e transferências constitucionais, União e Municípios deveriam aplicar não menos que 10% da renda de impostos em educação, enquanto que Estados e o Distrito Federal deveriam aplicar 20%, no mínimo. Estes percentuais foram suprimidos da Constituição de 1937, retornaram no texto constitucional de 1946 (com a mudança de 20% para os municípios), mais uma vez suprimidos da Constituição de 1967 no período da Ditadura Civil-Militar e, finalmente, consolidados pela Constituição de 1988, com os seguintes percentuais: Estados, Municípios e o Distrito Federal com não menos que 25% dos impostos vinculados à educação e a União com 18% (PINTO e ADRIÃO, 2006).

Alguns trabalhos sobre financiamento datam da década de 1950 e a preocupação maior sobre esses estudos advêm, especialmente, da implantação da política de Fundos em 1998. Verificamos que a partir da luta da sociedade civil organizada em tornar público os investimentos em educação e a instituição de Conselhos de Acompanhamento e Controle, pulularam pesquisas por todo o país e o tema ficou mais consolidado por parte de pesquisadores na academia (PEREIRA, 2012; BOCCHI, 2016; OLIVEIRA, 2006; MILITÃO, 2011).

A partir da conjuntura atual, podemos verificar que as políticas de financiamento da educação estão atreladas aos interesses e ditames das políticas neoliberais, especialmente na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (além da aprovação do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação). A redução do papel do Estado, a preocupação do Governo brasileiro em manter uma política austera no tocante ao pagamento de juros e amortizações da dívida, o fortalecimento da iniciativa privada em vários ramos da economia e o surgimento de ONG´s (aqui entendidas como uma forma de privatização), mostram que esta década foi marcada pela redução dos gastos públicos em áreas prioritárias (DAVIES, 2001; BOTLER, 2011).

OLIVEIRA (2007) faz uma crítica à abundante literatura de pesquisadores brasileiros sobre o entendimento de que nossa política educacional é determinada pela agenda internacional, em especial, neste caso, aos ditames de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo, assim, reprodutora dos interesses dominantes. Neste caso, compreendemos que nossa análise, a partir dos dados coletados na pesquisa realizada para construir este trabalho, parte do pressuposto que existem condicionantes econômicos, além da comprovação da vasta literatura de que as políticas educacionais estão atreladas e limitadas (no tocante ao montante de recursos e como são utilizados) às políticas internacionais impostas por esses organismos internacionais (TOMASI, 1996).

Ao longo dos anos, em especial a partir dos anos 1990, é possível verificar um discurso crescente da desburocratização do Estado, a defesa do Estado mínimo e a implantação de novas formas de gestão pública, reforçando as políticas de municipalização da educação no Brasil, a partir dos preceitos e ditames de diversos organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), os Programas das Nações Unidas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (SOUZA e FARIA, 2004; CASTRO, 2001).

A própria estrutura jurídica da área educacional caracteriza esse vínculo entre os processos educacionais e as demandas do mercado capitalista. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma, em seu artigo 3º, a existência de instituições privadas de educação e, apesar de exigir, no parágrafo 3º do artigo 7º a capacidade de autofinanciamento dessas instituições, traz a ressalva constitucional do artigo 213: "Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei" (BRASIL, 1988). A LDB é a carta magna da educação e a sua análise (assim como o financiamento educacional) deve partir da compreensão das características intrínsecas da sociedade capitalista, "cuja formação econômica se centra na propriedade privada dos bens produzidos coletivamente" (SAVIANI, 2007).

Para Vieira e Vidal (2014), os artigos 20º e 77º da LDB, os quais tratam das entidades confessionais, comunitárias e filantrópicas, "permitem constatar que a abertura à concessão de recursos públicos ao ensino privado é bastante elástica. No limite, qualquer instituição é passível de receber recursos". Para estes autores, os termos para definir as escolas definidas no *caput* da lei são maleáveis, ambíguos e passíveis de escapar de controle mais rígido, permitindo assim qualquer entendimento jurídico que pode beneficiar setores vinculados à iniciativa privada.

Não por acaso, tantas reformas aconteceram na década de 1990. Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo mandato de oito anos teve apenas um único Ministro da Educação, o economista Paulo Renato de Souza - ministro esse que já havia ocupado a vice-presidência do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID) - conseguiu aprovar a nova LDB, a Lei do FUNDEF (Lei nº 9.424/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/ 2001)

Outra referência histórica desse período foi a Conferência de Jomtien (patrocinada inclusive pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e UNICEF) que indicou uma política, em nome da austeridade fiscal, de valorização do Ensino Fundamental em detrimento dos outros níveis da educação básica. Tal conferência balizou documentos importantes que marcaram as políticas educacionais brasileiras, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que determinava limitações em relação ao financiamento da educação e estipulava uma relação entre os gastos educacionais e o Produto Interno Bruto (PIB). No caso específico da Conferência de Jomtien, este valor ficou na casa de 5,5% do PIB, valor irrelevante para uma proposta que visava universalizar o ensino fundamental no Brasil (PINTO, 2002; SOUZA e FARIA, 2004). O Ensino Fundamental acabou sendo o único nível da educação beneficiado por políticas públicas, até mesmo com a exclusão da Educação de Jovens e Adultos, através do veto à lei do FUNDEF por parte do Governo FHC, durante o processo de municipalização realizado na década de 1990, "em que pese o fato de não terem logrado universalizá-lo com a qualidade esperada" (SOUZA e FARIA, 2005, p. 32).

Apesar das análises favoráveis realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apontaram, entre outros benefícios, fatores positivos na redistribuição de recursos via FUNDEF, aumento do número de matrículas na rede pública municipal, encontramos trabalhos críticos ao Fundo mostrando as fragilidades com relação à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos (SOUZA e FARIA, 2005).

Para alguns autores, a política do FUNDEF reafirmou a política do MEC enquanto coordenador das políticas nacionais; aperfeiçoou o processo de gerenciamento orçamentário e financeiro no setor; ampliou os recursos alocados; implantou uma política redistributiva de correção de desigualdades regionais e sociais; deu visibilidade à gestão dos recursos; e capacitou e valorizou o magistério, a partir da proposta de formação de professores leigos. Os dados dos pesquisadores reforçam a ideia de municipalização crescente das matrículas no Ensino Fundamental, o aumento da redistribuição de recursos e os ganhos de receita na maioria das regiões do país (apesar da queda na região Sudeste). Como contraponto, verificou-se que os Estados subnacionais perderam matrículas e, consequentemente, recursos vinculados ao FUNDEF, o que gerou problemas fiscais e financeiros exatamente numa época em que o Governo Federal exigia ajuste fiscal, controle do *déficit* público e contenção de despesas com pessoal através da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (CASTRO, 2001; SEMEGHINI, 2001).

O FUNDEF, na análise de alguns especialistas vinculados ao INEP, gerou uma minirreforma tributária ao estabelecer o repasse de recursos financeiros diretamente numa conta bancária do município, variando a partir da quantidade de alunos matriculados, alterando, assim, a alocação de impostos arrecadados por municípios, estados e Distrito Federal. Assim, para os teóricos do INEP, a implantação do Fundo gerou uma verdadeira "revolução" nas condições de oferta do ensino fundamental, induziu transformações em todo o país (ao contrário de outras políticas públicas que ao longo de décadas não conseguiram universalizar projetos educacionais), fortaleceu o processo de fiscalização e controle social dos gastos públicos e injetou mais recursos, especialmente nos municípios mais pobres (CASTRO, 2001; SEMEGHINI, 2001).

Por outro lado, verificamos várias fragilidades durante a vigência do FUNDEF, tanto de ordem conceitual, quanto de ordem operacional. A própria estrutura política do país e seu ordenamento jurídico acabam por privilegiar a impunidade, especialmente na esfera municipal. Dados da Controladoria Geral da União sobre o FUNDEF apontam que a 17ª edição do Programa de Fiscalização, a partir de sorteios públicos, constatou que 81,66% dos municípios investigados apresentaram irregulares no tocante aos recursos federais.

Além disso, dados históricos das matrículas no ensino fundamental apontam para uma redução na rede pública (28.870.418 em 1995 para 26.256.179 em 2011) e o crescimento das matrículas na rede privada (3.798.320 em 1995 para 4.102.461 em 2011), ou seja, um decréscimo na oferta e a queda vertiginosa das matrículas em escolas públicas. Portanto, desde a promulgação da LDB, em 1996, e da Lei do FUNDEF até o momento, houve a ampliação do setor privado e "dois exemplos ilustrativos (...) são emblemáticos. (...) associações comunitárias (...) respondem por boa parte da oferta da educação infantil. (...) [E] grandes conglomerados responsáveis pelo segmento do ensino superior privado de empresas de capital aberto", além do Sistema S (SESC, SESI, SENAI, SENAC, SENAT) que tem abocanhado parte dos recursos públicos e os sistemas de financiamento através de bolsas tanto para a Educação Básica, quanto para o Ensino Superior (VIEIRA e VIDAL, 2014).

Verificam-se também inconsistências diversas na própria legislação, a qual possibilitou a criação do FUNDEF, como, por exemplo, as diferentes versões sobre o texto da Emenda Constitucional (14/96) e a Lei que o regulamentou (9424/96) no tocante ao termo valorização do magistério e remuneração do magistério, o que segundo Davies (2001b) gerou variadas interpretações, inclusive sobre os beneficiáveis do percentual vinculado ao pagamento do percentual estabelecido em lei. Os estudos de Davies (2001b) mostram que se o preceito constitucional de vinculação de impostos estivesse sendo cumprido, não haveria recursos adicionais por parte do FUNDEF em vários estados e municípios da federação.

Com o fim da era FHC, surge uma esperança de alguns setores ligados à esquerda na expectativa de que transformações sociais profundas pudessem modificar o cenário deixado pelos últimos anos de políticas neoliberais. No âmbito do financiamento da educação, o fim, já previsto em lei, do FUNDEF, deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei 11.494/2007) promulgado em junho de 2007 durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Inicialmente, frente às promessas de mais investimento em educação e a vitória nas urnas do Partido dos Trabalhadores (PT), o FUNDEB pode ter sido considerado como a panaceia de todos os males da educação nacional. Entretanto, logo no processo de tramitação do projeto no Congresso Nacional, percebeu-se que havia uma longa luta para garantir a ampliação dos direitos pela educação, já que, no texto original as creches não seriam contempladas pelo Fundo. Nacionalmente, uma ampla campanha foi lançada e até mesmo o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que havia estado no poder nos últimos oito anos, lançou nota criticando a ausência das creches no FUNDEB.

## Começaram a surgir artigos no meio acadêmico questionando o fato do FUNDEB ser o responsável pela resolução de todos os problemas da educação. Os títulos dos artigos eram emblemáticos e demonstram de que forma esse viés do debate tomou conta do cenário educacional, como, por exemplo: FUNDEB: a redenção da Educação Básica? (DAVIES, 2008); FUNDEB: mais do mesmo? (MILITÃO, 2011); FUNDEB: solução para os males da educação? (FREIRE, 2015). Estes artigos questionavam se realmente haveria uma mudança na política de financiamento educacional e se os recursos previstos seriam suficientes para toda a educação básica e a universalização da educação para todas as crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos.

## Para além dos tão propalados valores monetários, é preciso analisar o surgimento dessas políticas educacionais a partir da totalidade social e seus condicionantes, o que, por vezes, é negligenciado pela literatura. Davies (2008) afirma que independente da política de fundos, o Brasil ainda enfrenta problemas de ordem estrutural, com um judiciário vinculado aos interesses dos setores dominantes (assim como os Tribunais de Contas), as perdas financeiras decorrentes do processo inflacionário, recursos financeiros direcionados para o pagamento da dívida pública, a sonegação fiscal, a impunidade frente aos atos de corrupção e a "extrema desigualdade de recursos disponíveis nas três esferas de governo e mesmo entre prefeituras de um mesmo estado" (DAVIES, 2008, s/p).

## Concordamos com Davies (2014) quando afirma que apesar da boa intenção de concepção de: "um plano, suas possibilidades de realização serão necessariamente limitadas e truncadas dentro da desordem capitalista e sobretudo da desordem capitalista dependente (...)" (DAVIES, 2014, s/p).

## Para além da disputa política no interior da sociedade capitalista, a política de fundos e, neste caso específico, o FUNDEB, não garantiu novos recursos para a educação básica, apesar da ampliação dos recursos com relação ao FUNDEF, a complementação da União não conseguiu acabar com as distorções territoriais, não houve fortalecimento da participação popular ao ponto de ensejar transformações profundas no *modus operandi* das políticas municipais e mantém a lógica da política de fundos setoriais, sem compreender os diferentes níveis da educação brasileira, excluindo, por exemplo, o ensino profissionalizante e a educação superior (DAVIES, 2008; MILITÃO, 2011; FREIRE, 2015).

**POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL**

A realidade educacional brasileira mostra-se repleta de problemas e incongruências em relação à ação efetiva das políticas públicas. Para além da baixa posição do Brasil nos exames de avaliação internacional, como no caso do PISA, dos resultados pífios alcançados pelas unidades escolares no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos recentes dados do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), que colocaram a educação como o fator de rebaixamento do índice geral nos estados e municípios, são dados divulgados em junho de 2013 por uma pesquisa organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é preciso compreender a defasagem no processo educacional a partir da raiz do problema, estabelecer relações e nexos com a organização política, as demandas econômicas e as políticas públicas voltadas para a educação.

Para Mészáros (2005, p.25):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

A verdadeira mudança educacional, portanto, e para além dos índices predominantemente quantitativos de avaliação, passam por projetos de mudanças sociais mais abrangentes, rompendo com a lógica do capital no tocante à educação (Cf. MÉSZÁROS, 2005).

É inegável que a pretensão política de transformação mais ampla requer um esforço hercúleo de mobilização e conscientização da população sobre os problemas, sociais e educacionais, da realidade brasileira. Partimos da premissa de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX E ENGELS, 2007, p. 47), e para que possamos alterar tal realidade é preciso engajamento político para a alteração por completo das relações estabelecidas, fato esse que só será consumado ao passo que compreendermos as dimensões sociais e educacionais no tempo presente.

Para além da compreensão da educação como mera reprodução do sistema capitalista, apesar da mesma também cumprir essa função, o processo dialético aponta contradições dentro do sistema e dos processos educacionais que podem ensejar dinâmicas sociais que coloquem a educação a favor de projetos políticos de mudança social.

Ou seja,

Se (...) os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59)

A precarização das condições de labuta dos trabalhadores em educação também requer uma análise mais aprofundada, especialmente no tocante à contratação de docentes por tempo determinado, o que, de certa forma, pode fragilizar ainda mais a organização política dos sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. A prática de contratação de professores por tempo determinado tem sido uma tônica dentro dos governos estaduais e municipais, prática essa que tende a desmobilizar a ação política dos docentes e enfraquecer a ação pedagógica através de contratos precários e que depõem contra a carreira dos trabalhadores em educação.

## A carreira docente é ponto central das condições efetivas de trabalho e é tomada como referência e indicador de qualidade, como podemos ver nos relatórios da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) quando apontam que existe uma relação direta entre os anos que um professor passa numa escola ou rede de ensino e a qualidade educacional. O último relatório sobre o PISA, ao analisar a evolução de Cingapura, afirma que: “Teachers are key to ensuring implementation, and there is strong support for teachers’ professional learning throughout their careers. The Academy of Singapore Teachers and the specialised teacher academies lead in developing teacher capacity across all schools”, ou seja, a carreira docente é um dos elementos centrais no processo de desenvolvimento da educação e a carreira contempla apenas os servidores concursados.

Em 2013, segundo dados da publicação da OCDE denominada *Education at a Glance* 2013 (pp. 423-427), existe uma preocupação da entidade em estabelecer relações entre o tempo de serviço e a carreira do professor (em especial a remuneração). Podemos inferir que esta relação está diretamente ligada à educação que reverencia os preceitos básicos constitucionais e as exigências, por parte da população mais carente, de profissionais que atuem de forma mais profícua e dediquem boa parte de sua carreira às escolas, como consequência, se aproximem mais da comunidade ao longo dos anos.

Corrobora com o argumento acima, o Relatório do Tribunal de Contas da União sobre a educação, divulgado em maio de 2014, o qual cita a Carreira Docente como elemento chave nesse processo e critica o uso ostensivo de prestadores de serviços:

(...) O uso ostensivo, intensivo e, em algumas redes, claramente abusivo do regime de contratação temporária é deletério ao sistema educacional por várias razões. Se de um lado ele frustra a perspectiva de desenvolvimento e amadurecimento profissional onde há a prática de rescisão dos contratos logo após o período letivo, a prorrogação contumaz de contratos em outras redes cria verdadeiras subcategorias de professores, sem a mesma remuneração e sem outros direitos viabilizados por meio de vínculo minimamente estável com os governos.(TCU, 2013, pp. 26-7)

O referido relatório do TCU (2013) fez um levantamento em todos os estados do país com relação à proporção do número de professores efetivos e contratados,

Verificamos que na rede estadual deSergipe 35,3% dos professores são temporários, com a existência de 4,6% de professores pertencentes ao regime da CLT, acima da média nacional que é de 29,9% de temporários.

Ainda embasados a partir do escopo legal, afirmamos que um dos objetivos do PPA (2012-2015) é:

Promover, em articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada, a estruturação de planos de carreira e remuneração, a atenção a saúde e a integridade e as relações democráticas de trabalho.

Ou seja, preceitos legais básicos que só podem ser atendidos por meio de profissionais efetivos em pleno gozo de seus direitos trabalhistas, inclusive no tocante à consolidação das relações democráticas de trabalho, pois sabemos que os prestadores de serviço podem ficar submetidos, de maneira mais severa, ao assédio de gestores mal intencionados.

Como demonstram os dados, a contratação de profissionais por tempo determinado, entendida na constituição para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, parece que se tornou a regra em vários municípios. Como exemplo, podemos citar o caso do município de João Pessoa/PB. Em consulta ao Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade (SAGRES) do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE/PB), verificamos que existem mais de 6.000 prestadores de serviço com a indicação “DESPESA COM PESSOAL DO MAGISTÉRIO-FUNDEB”, dados obtidos em março de 2014.

Os dados do Projeto Indicadores de Desempenho do Gasto Público em Educação na Paraíba (TCE/PB) mostram que, em 2011, o percentual de docentes temporários e de contratos indefinidos representavam 60,03%, enquanto que o percentual de docentes efetivos representavam 39,97% de toda rede municipal de educação de João Pessoa/PB, percentuais que não devem indicar um aumento de efetivos no período 2012-2014 devido a não haver candidatos em lista de espera de concurso. Percentual muito distante dos 90% de docentes efetivos exigidos pelo texto parcial da CONAE 2014, que deverá ser homologado em novembro de 2014 a partir da Conferência Nacional, a ser realizada em Brasília e por uma das Estratégias da Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2023) que diz: *“Estratégia 18.1) Estruturar os sistemas de ensino buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, noventa por cento de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em efetivo exercício na rede pública de educação básica”.*

Segundo o entendimento do Relatório do TCU (2013, pp. 26-7):

Ainda que não haja patamar mínimo objetivamente definido para limitar a contratação de professores em regime temporário, pode-se afirmar sem dificuldade argumentativa que níveis de contratação de professores temporários da ordem de grandeza dos acima mencionados configuram desrespeito aos preceitos de valorização da carreira dos profissionais da educação escolar pública. (...) Evidencia-se, assim, que essa modalidade de contratação, (...), passou a ser aplicada como verdadeira política de pessoal, embora devesse se prestar apenas a atender necessidade excepcional e transitória.

A situação de regra e não excepcionalidade fere os preceitos da Constituição de 1988, principalmente em seu artigo 37, bem como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), fundamentalmente em seu Art. 67, também ao mencionar que tais profissionais devem ser valorizados por meios de planos de cargos, de carreira e remuneração, como também, condições dignas de trabalho.

E além do mais, a LDB, em seu Título VII (Das disposições gerais), diz no artigo 85 que: *“Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos (...).”* Fica notória a intenção do legislador de garantir a realização do concurso público e evidentemente a posse imediata em substituição àqueles que ocupam os cargos do magistério temporariamente. Infelizmente, existe uma dificuldade enorme em obter informações sobre o período de tempo que um professor contratado está numa rede de ensino devido à precarização dos contratos, já que, em muitos casos, os professores tem seus contratos reincididos em dezembro e recontratados em fevereiro, numa afronta aos direitos trabalhistas como o décimo terceiro salários e as férias remuneradas.

O uso de mão de obra barata e fragilizada dos profissionais por tempo determinado resulta pedagogicamente em ensino de menor qualidade e comprometimento de seus profissionais com as comunidades, escolas e políticas educacionais de longo prazo. As ações atuais pensadas em longo prazo pelas secretarias, como programas de formação continuada, são trabalhadas com profissionais que dentro em breve não estarão mais na rede de ensino municipal e que não podem se dedicar exclusivamente a uma escola. Neste sentido, o Projeto de Lei 2.826/2011 avança nesta discussão e prevê a Dedicação Exclusiva em única escola, corroborando mais uma vez com a necessidade premente de quadros estáveis: *“Art. 3o, XI - incentivo à dedicação exclusiva à docência em uma única unidade escolar, em percentual mínimo de 50% sobre o vencimento de carreira do profissional”.* Tema também abordado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2023), que em uma das suas metas afirma: *“7.3) Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar”.*

Esta realidade reforça a necessidade premente de compreender a lógica atual da organização da política educacional brasileira em seus aspectos gerais e específicos a partir de projetos, programas, realidade das condições de trabalho e do financiamento da educação, para assim, podermos ter ferramentas necessárias à construção de críticas eficazes que façam o enfrentamento com as políticas atuais e que estas ferramentas sirvam de base para a organização dos trabalhadores em educação e ampliação de sua capacidade crítica.

**REFERÊNCIAS:**

BOCCHI, Roberta Maria Bueno. **Gestão Financeira na Escola Pública: A cultura do abafa**. Anais do FINEDUCA, 2016.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento da Educação no Brasil**. Revista Em Aberto. Volume 18 – Financiamento da Educação no Brasil. Brasília: INEP, dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil/79f5c55d-64f2-4972-ab66-64abf605597d?version=1.3>

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_\_\_. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

FREIRE, Eduardo José. **FUNDEB: solução para os males da educação?** REFAF - Faculdade de Alta Floresta – MT V.2, N.4 (2015). Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/My%20Documents/Downloads/216-675-1-PB.pdf](file:///E:\AppData\Local\Downloads\216-675-1-PB.pdf).

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István.. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. **FUNDEB: mais do mesmo?**. ANAIS DO SIMPÓSIO DA ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0492.pdf>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Financiamento da educação no Brasil*:* um estado da arte provisório e algumas questões de pesquisa**. In: GOUVEIA, A B, SOUZA, A R e TAVARES, T M (orgs). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2006.

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes Pereira. **Financiamento da Educação Básica no Estado da Paraíba: análise dos primeiros resultados do FUNDEB nos municípios de João Pessoa e Cabedelo (PB)**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas, 2012.

PINTO José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. **Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil**. Eccos –Revista Científica, São Paulo, vol. 8, n.1, p. 23-46, jan./jun.2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. **Fundef: corrigindo distorções históricas**. Revista Em Aberto. Volume 18 – Financiamento da Educação no Brasil. Brasília: INEP, dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil/79f5c55d-64f2-4972-ab66-64abf605597d?version=1.3>.

SOUZA, Donaldo Bello de;  FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96**.Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2004, vol.12, n.45, pp.925-944.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica**. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.