

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAULO ROGÉRIO BRAND

PAPEL DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO
RS: IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FREDERICO WESTPHALEN-RS, DEZEMBRO DE 2013.

PAULO ROGÉRIO BRAND

PAPEL DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO
RS: IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do Título de Mestre em Educação na
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões - URI, Campus de Frederico
Westphalen. Área de Concentração: Educação
Orientadora: Prof. Dra Edite Maria Sudbrack

FREDERICO WESTPHALEN-RS, DEZEMBRO DE 2013.

PAULO ROGÉRIO BRAND

PAPEL DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO
RS: IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção de Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Frederico Westphalen, 03 de dezembro de 2013.

Banca examinadora

Prof. Dra Edite Maria Sudbrack

Orientadora – URI/FW

Prof. Dra Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

UPF – Passo Fundo

Prof. Dr Cênio Back Weyh

URI – Santo Ângelo

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, pela vida, saúde, pelo dom da perseverança e pelo espírito de luta que me destes.

A minha esposa Cláudia Rossatto Brand, pelo carinho, amor e incentivo para que alcançasse meu objetivo e lutasse por este ideal.

A minha orientadora Professora Doutora Edite Maria Sudbrack, pela amizade, orientação, críticas, sugestões e dedicação dispensada na elaboração desta Dissertação.

Aos meus pais e familiares, pelo constante incentivo, pelo amor e pela generosidade.

A todos os professores envolvidos nesta trajetória que de alguma maneira ajudaram, incentivaram, compreenderam, colaboraram para alcance desta meta entre tantas que tenho para conquistar, meus sinceros agradecimentos.

A Secretaria Municipal de Educação, Direção e Professores da Rede Municipal de Frederico Westphalen que viabilizaram a pesquisa e a coleta de dados.

RESUMO

O presente estudo analisa possíveis impactos socioeducacionais do FUNDEB na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação na Rede Pública de um município da região Norte do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa objetivou analisar e verificar a qualidade educacional e a valorização dos profissionais da educação da Rede Municipal no contexto do FUNDEB no município em questão, na perspectiva dos possíveis impactos desse fundo. As questões da pesquisa que orientaram o estudo, indagaram sobre concepções e políticas de financiamento de educação; análise dos ganhos/perdas da rede pública de um município do Norte do RS com a política de Fundo para o financiamento da Educação de 2007 a 2011; análise das modificações ou não na composição da remuneração dos professores após a implantação do FUNDEB, bem como os que apontam ou não para a qualidade educacional, pela via do FUNDEB específico. A análise foi realizada através de entrevista semiestruturada e dos documentos oficiais. Os resultados mostraram que com a implantação do FUNDEB e do Piso Salarial Nacional no período de vigência do fundo, não houve grandes alterações na política salarial dos professores. Quanto à qualidade aferida pelo IDEB, não ocorreu avanços substantivos neste sentido, visto que os índices estão aquém do projetado. O IDEB referente à 4ª série/5º ano, demonstra que nos anos de 2007 e 2009, ficou acima das metas projetadas pelo MEC, mas um índice pouco expressivo se considerarmos como fator de qualidade educativa. No ano de 2011, observamos também que o índice ficou abaixo da meta prevista pelo MEC, demonstrando que a qualidade e a aprendizagem foram inferiores as aceitáveis se considerarmos os padrões do IDEB. Já o IDEB da 8ª série/9º ano, atesta que nos anos de 2007 e 2011, os índices ficaram abaixo das metas projetadas pelo MEC e apenas no ano de 2009, o índice foi superior ao preconizado pelo MEC. Foi possível perceber ainda que as iniciativas tomadas pelo Gestor Municipal, de modo a garantir uma política de valorização do profissional do magistério, especificamente no que se refere ao salário condigno preconizado no FUNDEB, ainda se mostram tênues. Assim, o município necessita estruturar uma política salarial para os professores da Rede Municipal de Ensino que se configure de fato como valorização. No que tange à qualidade da educação, ainda que a concepção seja polissêmica, alguns indicadores se fazem necessários tais como ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalhos dos profissionais da escola, ambiente físico escolar, acesso e permanência na escola.

PALAVRAS-CHAVE: FUNDEB, Qualidade Educacional, Política Salarial, Valorização Docente.

ABSTRACT

This study examines possible social and educational impacts of FUNDEB in the quality of education and enhancement of the professionals in education in the public system of a town in the north of the state of Rio Grande do Sul. The research aimed to analyze and verify the quality of education and the valorization of the professionals in education of the municipal system in the context of FUNDEB in the municipality in question, in view of the possible impacts of this fund. The research questions that guided the study, inquired about funding policies and conceptions of education, analysis of profit/loss of the public system of a town in the north of Rio Grande do Sul with the policy of Fund for the Financing of Education from 2007 to 2011, analysis of the changes or not, in the composition of the remuneration of teachers after the implementation of FUNDEB, as well as, the ones that point or not to the educational quality, through FUNDEB specific. The analysis was conducted through semi-structured interviews and official documents. The results showed that with the implementation of FUNDEB and the National Minimum Wage in term of background, there were no major changes in the wage policy of teachers. Regarding to the quality as measured by IDEB, there was not substantial progress in this direction, since the rates are lower than projected. The IDEB regarding to the 4^o grade / 5^o year, shows that between 2007 and 2009 it was above the targets projected by MEC, but an index of little significance if we consider it as a factor in educational quality. In 2011, we also noticed that the index was below the target set by MEC, demonstrating that the quality and learning were below the acceptable when considering the standards of IDEB. Already the IDEB from the 8^o grade / 9^o year, attests that in the years 2007 and 2011, the rates were below the targets projected by MEC and only in 2009, the index was higher than recommended by MEC. It was still possible to see that the initiatives taken by the Municipal Manager, to ensure a policy of valuing the professional teaching, specifically regarding to the decent wage recommended in FUNDEB, still show faint. Thus, the city needs to structure a policy salary for teachers of municipal schools that actually sets as valorization. Regarding to the quality of education, although the design is polysemic, some indicators are needed such as educative environmental, teaching practice, evaluation, democratic school management, training and working conditions of school professionals, school physical environment , access and stay in school.

KEY-WORDS: FUNDEB, Educational Quality, Wage Policy, Teacher Valorization.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade.

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

ADIN - Ação Direta Inconstitucional.

CAPES - Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte.

CEED – Conselho Estadual de Educação.

CF - Constituição Federal.

CIFEB - Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade.

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação.

CONSEME - Conselho Municipal de Educação.

CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

EC – Emenda Constitucional.

EM – Exposição de Motivos.

FAMURS - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul.

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço.

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FW – Frederico Westphalen.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MT - Mato Grosso.

PASEP - Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

PDDE - Programa Direto da Escola.

PEC - Proposta de Emenda à Constituição.

PFL - Partido da Frente Liberal.

PIS – Programa de Integração Social.

PL - Partido Liberal.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileiro.

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional.

PT - Partido dos Trabalhadores.

RN - Rio Grande do Norte.

RS – Rio Grande do Sul.

URI – Universidade Regional e Integrada

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SE - Secretaria Estadual de Educação

SP - São Paulo.

STF - Supremo Tribunal Federal.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TO – Tocantins.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção na Área do ano de 2001 ao ano de 2010.

Quadro 2 – Produção Científica sobre financiamento por região brasileira.

Quadro 3 – Vinculação dos recursos para a Educação, ordenada nas diferentes Constituições do Brasil 1934-1998.

Quadro 4 – Propostas de Emenda à Constituição.

Quadro 5 – IDEB 4ª série - 5º ano

Quadro 6 – IDEB 8ª série - 9º ano

Quadro 7 – Rendimento Básico Inicial – Nível Magistério/Médio – Jornada de 20 h semanais.

LISTA DE GRÁFICOS/FIGURAS

Figura 1 – Titulação dos professores da Rede Pública de um município do Norte do RS.

Figura 2 – Recursos do FUNDEB investidos no ano de 2011.

Figura 3 – Qual valor/ano recebido pela escola pelo FUNDEB.

Figura 4 – Conhecimento da aplicação dos recursos do FUNDEB em sua escola.

Figura 5 – Participação na elaboração do Plano de Carreira e da Remuneração do Magistério.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	20
2.1 Introduzindo do Tema	20
2.2 Políticas de Financiamento	21
3. O FUNDEB E SUAS INTER-RELAÇÕES.....	26
3.1 O FUNDEB e a Política Salarial para os Professores	26
3.1.1 Situando as Propostas da Exposição de Motivos	26
3.1.2 Remuneração do Magistério	29
3.1.3 Piso Salarial Nacional para os Professores.....	30
3.2 O FUNDEB e a Qualidade da Educação	34
3.3 O FUNDEB e o Regime de Colaboração no Rio Grande do Sul	38
3.4 O FUNDEB e o Controle Social.....	42
4 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
4.1 Caracterização do Campo Empírico	45
4.2 A Educação no Município	47
4.3 A Escolha dos Sujeitos	48
4.4 Coleta e Geração de Dados.....	48
4.5 Procedimentos para coleta e análise dos dados	49
4.6 Análises dos Dados.....	50
5 ANALISANDO A REALIDADE PESQUISADA.....	51
5.1 Situando a Realidade	51
5.2 O que declara o Gestor Municipal de Educação.....	52
5.3 O que declaram os Diretores de Escolas	55
5.4 O que declaram os Professores	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE A: Entrevista Secretaria Municipal de Educação	76
APÊNDICE B: Entrevista Direção Escolar	78
APÊNDICE C: Entrevista Professores.....	81
APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	83
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

As mudanças no Brasil, nas últimas décadas, foram imensas, em termos sociais, políticos, econômicos e educacionais. Nestas mudanças, o discurso político a respeito da Educação foi caracterizado por reformas e valorização da Educação, na esteira da melhoria da qualidade do ensino e garantia do direito à Educação.

As principais mudanças relacionadas à questão educativa remetem ao financiamento e ao discurso dos agentes educacionais, dada a importância conferida à Educação nos planos governamentais, inserindo a política educacional num papel relevante para a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros. Ao mesmo tempo, intensificou-se o debate sobre as políticas de formação e valorização dos professores e da melhoria da qualidade da Educação.

Segundo FARENZENA (2006), com estas e com outras questões relacionadas ao financiamento da Educação Básica têm convivido ou se defrontado educadores, dirigentes, parlamentares, técnicos e intelectuais, os quais, cada um no seu espaço específico ou associativamente, organizam-se para influenciar os rumos da política, sua formulação ou implementação no sentido de suprimir, mudar, ressignificar ou aprofundar o que está posto ou está sendo proposto.

O tema central deste estudo é o das políticas de financiamento da Educação Básica, mais especificamente o FUNDEB, no que tange à qualidade da Educação e a valorização dos profissionais da Educação, observando o ordenamento constitucional e legal, buscando identificar e analisar seu movimento contextual a partir da articulação com as bases que lhes dão funcionalidade. Sabe-se que subsistem permanências e vão se apresentado inflexões que relacionadas, fazem imergir, no tempo, novos significados ou ressignificações. O tempo de elaboração do ordenamento enfocado é o do ano de 2007 ao ano de 2011, e o espaço privilegiado é a rede pública municipal de ensino de um município do Norte do RS.

O estudo sobre financiamento educacional e da legislação pode oferecer uma reflexão de certa medida de avanços, dos recuos, e principalmente, na constituição de uma gestão pública da Educação que possa ser democrática, seja por sua configuração político-administrativa, seja pelo seu direcionamento à efetivação dos direitos sociais e dos deveres do Estado para com a Educação. O “estado da arte” da produção intelectual da área de financiamento da Educação Básica coloca um sem número de temas específicos e perspectivas teórico-metodológicas a enfrentar ou considerar. O tema e o enfoque pelos quais se optou congregam várias contribuições da produção intelectual nesta área, no país. Espera-se, porém, agregar novos elementos, seja pelo período que se toma como referência, seja pelo

desenvolvimento teórico-metodológico proposto, no qual se ressalta a concepção de qualidade educacional e de financiamento da Educação como movimento que busca uma visão integrada da composição do financiamento da Educação Básica brasileira.

Quanto à metodologia de trabalho, buscou-se, inicialmente, obter um mapeamento sobre as pesquisas realizadas na área, em seguida passou-se à leitura dos materiais disponíveis, de fontes legais, primárias e secundárias, para ampliar a caracterização dos processos e sistematizar o conteúdo dos documentos. Os instrumentos de coleta e geração dos dados são provenientes de entrevistas semiestruturadas e de relatórios.

Ao longo da análise, está presente o marco contextual, tanto do contexto político brasileiro no período focado, como o contexto de formulação do ordenamento, entendido este último como os processos e atores, com as respectivas propostas, envolvidos no esforço de produção legal. Fazem-se também, seguidas referências a um contexto de ordenamento, para expressar que os dispositivos legais devem ser compreendidos como elementos integrados num âmbito mais geral de determinações, só a partir do qual, muitas vezes, é possível apreender seu significado.

Cabe destacar que este estudo insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, na perspectiva de agregar conhecimentos à temática do financiamento da Educação Básica Brasileira. O trabalho pretende, portanto, contribuir com a problematização do aspecto relativo ao financiamento, enquanto condição indispensável à qualidade do processo educativo e na valorização docente.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: Políticas Educacionais, o FUNDEB e a Política Salarial para os Professores; o FUNDEB e suas Inter-relações; Concepções e Caminhos Metodológicos; Analisando a Realidade Pesquisada e Considerações Finais.

O Brasil é um país com sistema federado e suas características podem ser visualizadas na Constituição de 1988, em que afirma, que “a República Federativa do Brasil é formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal.” (art. 1º da Constituição). Para CURY (2010), ao se estruturar de forma federativa, o Brasil passa a ser regido pelo princípio da cooperação recíproca, de acordo com os artigos 1º, 18, 23 e 60, § 4º, I da Constituição Federal. Mais tarde, com a aprovação da LDB, Lei 9394/96, o regime de colaboração entre os entes federados passou a ser mais destacado. Através destes dispositivos, a Constituição Federal criou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes da federação, reconhecendo sua autonomia própria. A repartição de competências entre os diferentes entes federados ocorre de forma

descentralizada e articulada, sendo que suas funções podem ser privativas, comuns ou concorrentes.

No que diz respeito à Educação, a Constituição de 1967 não vinculava um valor mínimo que deveria ser destinado a este fim. No ano de 1983, entrou em vigor a chamada Emenda Calmon, uma emenda Constitucional, que previa um mínimo de recursos do total de impostos arrecadados que deveriam ser gastos com a Educação: 13% dos recursos da União e 25% dos Estados e Municípios. A destinação dos recursos deveria ser feita para todos os níveis escolares.

Com a aprovação da Constituição de 1988, teve início a mudança no financiamento da Educação. O artigo 212, da Constituição de 1988 afirmava que a União deveria aplicar não menos de 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no mínimo 25% do total da arrecadação dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, a Carta Magna postula que os Municípios devem atender prioritariamente o Ensino Fundamental e Infantil e os Estados, prioritariamente os Ensinos Fundamental e Médio. (CF, 1998).

O Estado do Rio Grande do Sul optou e dispôs, em sua Constituição Estadual de 1989, por destinar um percentual mínimo ainda maior que o exigido pela Constituição Federal para a Educação. O artigo 202, da Constituição do Rio Grande do Sul estabelece que o mínimo de recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino não poderia ser menor que 35% do total da arrecadação de impostos.

Embora existisse essa definição do mínimo a ser aplicado na Educação, dificilmente esse percentual era efetivado na prática. Isso muito se deveu à hiperinflação observada no Brasil antes de 1994. Nos balanços gerais do Estado do Rio Grande do Sul anteriores a 1994, pode-se ver que o total que era orçado para a Educação não se efetivava no total de fato empenhado. Como a previsão da destinação dos recursos é feita anualmente no início do período e os valores nominais da moeda brasileira oscilavam muito, os recursos destinados à Educação ficavam muito distantes dos previstos no orçamento.

No início dos anos 1990, emergiu um novo problema no financiamento da Educação: a diferença da capacidade financeira existente entre os Estados e Municípios. Se por um lado, temos Estados e Municípios com baixa população jovem que precisa de Educação e com altas rendas, por outro, existem Estados e Municípios com excesso de população jovem e com pouca capacidade de financiamento da Educação. Nesse contexto, seria necessária uma política mais equitativa de recursos para financiar a Educação, fazendo com que governos estaduais e municipais recebessem um volume de recursos destinados à Educação de acordo com a demanda educacional existente.

A partir de 1994, com o advento do Plano Real e o consequente controle inflacionário, a previsibilidade das receitas e despesas contribuiu para cumprir o estabelecido nas Constituições Federal e Estadual. A partir de então, iniciativas foram propostas para a Educação, como a Lei das Diretrizes e Bases (LDB). A LDB foi aprovada em 1996 e dividiu a Educação em Básica e em Superior. A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio e a Educação Superior não tem subdivisões.

Surge então, em 1996, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

O contexto educacional no Brasil em 1996 não era muito favorável, com cerca de apenas 85% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no sistema de ensino. Durante o FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, esse número passou para cerca de 97,8% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas, evidenciando a importância deste programa de financiamento para o panorama educacional brasileiro. (SCHARDONG, 2011).

Com o término do prazo do FUNDEF, em 2006, a União instituiu um novo fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Este novo fundo ampliou os níveis de ensino atingidos, contemplando não apenas o Ensino Fundamental e Infantil, como o Ensino Médio, Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

A investigação mapeou e discutiu o conhecimento produzido na área do Financiamento da Educação Básica (FUNDEF/FUNDEB), nos anos de 2001 a 2010¹, com o propósito de esboçar o “estado da arte” neste campo da investigação. Entre outros aspectos, estamos interessados em explicar as temáticas privilegiadas e a organização regional dessa produção.

Embora tenhamos consciência de que outras disciplinas, especialmente a Administração, a Economia e a Contabilidade, também produzem conhecimento na área de Políticas Públicas, concentramos a nossa atenção na produção científica na área de Educação.

Com o propósito de apresentar um quadro da produção acadêmica no período citado, pesquisamos a produção discente de Mestrado e Doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da CAPES.

¹ O Estado da Arte acerca da temática de investigação compreende um período de 10 anos, usualmente utilizado como série histórica. Já a coleta de dados compreende o período de 2007 a 2011, por ser o período de estar vigente o FUNDEB.

Quadro 1: Produção na Área do ano de 2001 ao ano de 2010.

Ano de Defesa	Mestrado	Doutorado	Total Área	Total Geral	FUNDEF/FUNDEB Porcentagem
2001	5	3	8	902	0,8
2002	17	1	18	1325	0,7
2003	16	2	18	1518	0,8
2004	10	2	12	1656	0,9
2005	16	10	26	1999	0,7
2006	14	1	15	2224	1,4
2007	20	6	26	2367	0,9
2008	15	8	23	2678	1,1
2009	19	6	25	2983	1,1
2010	25	7	32	3113	0,9
Total	157	46	203	20765	1,0

Fonte: Área de Políticas Públicas (FUNDEF/FUNDEB) – 2001/2010 – Dissertações e Teses – Banco de Dados da CAPES.

A primeira observação se refere à quantidade de estudos produzidos na área e o seu lugar relativo em relação às outras áreas. Como podemos observar no Quadro 1, a proporção média ao longo do período pesquisado é de aproximadamente 10 trabalhos na área de FUNDEF/FUNDEB para mil trabalhos nas demais áreas de Políticas Públicas. Isso demonstra uma restrição pela pesquisa em Políticas Públicas Educacionais na área do financiamento educacional, tornando assim limitada, a pressão dos movimentos sociais sobre o poder público no que tange aos recursos aplicados em educação no Brasil.

Quadro 2 – Produção Científica sobre financiamento por região brasileira.

Região	Mestrado	Doutorado	Total
Sudeste	70	28	98
Sul	16	4	20
Nordeste	41	12	53
Centro Oeste	23	2	25
Norte	7		7
Total	157	46	203

Área de Políticas Públicas (FUNDEF/FUNDEB) – 2001/2010 – Dissertações e Teses – Banco de Dados da CAPES.

A distribuição de estudos na área de Políticas Públicas de financiamento por Região Brasileira, apresenta-se, com a concentração de estudos de 48% na Região Sudeste, onde há maior número de Programas de Pós-Graduação bem como a concentração de desenvolvimento econômico. Em seguida, vem a Região Nordeste com 26%, depois a Região Centro Oeste com 12%, em 4º lugar em Pesquisas sobre Políticas de Financiamento da Educação (FUNDEF/FUNDEB) vem a Região Sul com apenas 9,8%, e finalizando a Região Norte com 3%.

Analisando os estudos sobre Políticas Públicas de Financiamento da Educação, em especial o FUNDEF/FUNDEB, desenvolvidos na década, os estudos aqui enfocados (2001-2010) caracterizam-se por uma preocupação cada vez maior em discutir o problema das políticas de financiamento da educação da perspectiva da população a que se destina, ou seja, os trabalhadores da educação.

Tal tendência nasce das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, ou seja, são os próprios educadores que, por meio de sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos. A partir daí, as políticas de financiamento deixam de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e tornam-se uma reivindicação de uma categoria profissional como os educadores da educação. Uma vez criadas as condições de pesquisa, há uma diversidade de temas cujo desenvolvimento levaria o conhecimento sobre as políticas de financiamento da educação para um outro patamar. Um primeiro aspecto a se considerar, atualmente, é o de que, ao contrário de outros períodos históricos, este é particularmente favorável à tarefa de se repensar as políticas de financiamento educacional no caso do FUNDEB, pois estamos vivendo uma crise educacional e desvalorização dos profissionais da educação.

Nossas inquietações com a questão da qualidade educacional e valorização dos profissionais da educação, especialmente do professor, iniciaram-se no momento em que ingressamos nessa profissão. Fazemos parte da Rede Pública Estadual e Municipal de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e Frederico Westphalen, respectivamente. Nessa trajetória de educador tivemos a certeza de que essa era a profissão que queríamos prosseguir e fazer carreira como profissional. Porém, quando falamos em qualidade educacional e salário deste profissional é o fator que nos frustra e ao mesmo tempo inquieta sobre os aspectos que subjazem à política de financiamento da Educação Brasileira, pois nos documentos que a regulamentam há muitas questões nebulosas que precisam ser esclarecidas.

Na tentativa de compreender a situação das políticas de financiamento, questionamos a implantação das Políticas Educacionais dos últimos anos como as Políticas de Fundos que

têm como intenção melhorar a qualidade da Educação e de valorizar os seus profissionais por meio de um salário condigno, intenção que não se materializa.

Com essas inquietações, ingressamos no Mestrado em Educação, da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (URI/FW). A partir do Projeto de Pesquisa Papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação, nossas inquietações foram aguçadas e se delineando em campo de investigação.

O tema financiamento da educação vem despertando crescente interesse dos pesquisadores nacionais. Conforme se pode observar, a partir das significativas e relevantes produções apresentadas em eventos científicos da área, percebemos que a instituição do FUNDEB tem contribuído para o aumento do interesse pelo tema.

Na Região Sul, a discussão sobre financiamento da educação conta ainda com um número pequeno de pesquisadores, o que pode ser comprovado pela exígua produção sobre o tema, conforme Quadro 2. A necessidade de gerar e/ou ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos e de ampliar a comunidade de pesquisadores comprometidos com a temática do financiamento da Educação Básica, coloca-se como um primeiro elemento a justificar a realização desta pesquisa.

A questão do financiamento da Educação é tema relevante para todos aqueles que lutam por uma escola pública de qualidade, para a qual se faz necessário um volume significativo de recursos financeiros. Entendemos que, o financiamento é causa determinante para que a Educação alcance um nível mais elevado de qualidade e para isto os recursos previstos à Educação, no caso deste estudo a municipal, e a sua aplicação é necessária e imprescindível, pois é de grande importância para todos aqueles que lutam por uma escola pública de qualidade, para a qual se faz necessário um volume significativo de recursos financeiros.

Entendemos que, o financiamento das Redes Públicas Municipais, Estaduais e Federais é causa determinante para que a Educação alcance um melhor nível de qualidade, possibilitando ao educando e ao profissional da área de Educação, subsídio para se alcançar benefícios comuns à Educação. Nenhuma esfera de governo, sozinha, logrará assegurar ensino qualificado para todos, tornando assim, inadiável a definição das responsabilidades próprias e compartilhadas de cada ente federativo.

Com esta proposta, enseja-se acrescentar aos saberes produzidos na área, esta fatia de conhecimentos, relativos ao financiamento educacional. Nesta perspectiva, o problema de pesquisa detém-se em identificar e analisar os impactos socioeducacionais do FUNDEB na

qualidade do ensino e valorização dos profissionais da Educação Pública de um município do Norte do RS.

Dando corpo a este objetivo refletiu-se acerca das políticas de financiamento da Educação Básica Brasileira; verificou-se as formas de aplicações dos recursos do FUNDEB, na Rede Municipal de Ensino do município pesquisado; analisou-se os impactos socioeducacionais do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na qualidade educativa e na remuneração dos professores.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2.1 Introduzindo do Tema

O financiamento da educação tem sido considerado como um meio de realização de uma Política Pública, a Política Educacional. Entretanto, além da natureza própria, o financiamento em si pode ser entendido como uma Política Pública, com potencial de indução de outras políticas, entre elas, por exemplo, a de controle social, a qualidade educativa e a valorização docente.

Para compreender essa posição é necessário ensaiar um conceito de Política Pública. Estas políticas são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito Federal, Estadual e Municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, etc. Para Cunha e Cunha, “As Políticas Públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo” (CUNHA & CUNHA, 2002, p. 12). Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidas.

Durante as décadas iniciais do século XX, a educação passou a se organizar como setor e ser reconhecida como uma questão nacional, um problema a ingressar na agenda e requerendo a implantação de Políticas Públicas.

BONAFONT (2004) entende Política Pública como um “[...] conjunto de ações que leva um governo para alcançar um objetivo em relação a um problema de conflito social”. A autora relaciona uma série de definições que vários estudiosos referem à Política Pública e destaca que nelas o governo se configura como um elemento essencial, a ponto de não se poder falar em Políticas Públicas sem sua intervenção.

Para AZEVEDO (2001), as Políticas Públicas representam a materialidade da intervenção, não do governo, mas do Estado. Cabe ressaltar a distinção feita por Höfling entre governo – conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para toda a sociedade, e Estado – conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo. O governo ocupa a direção do Estado num dado período, e sua característica é a proposição e implementação de determinadas Políticas Públicas, segundo sua concepção de Estado. As Políticas Públicas representam, portanto, “[...] o Estado implantando um projeto de

governo, através de programas de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HÖFLING, 2001, p.31).

A questão do financiamento ingressou na agenda das Políticas Públicas pela ação da Escola Nova². A proposta de vinculação de recursos dos impostos e a constituição de fundos educacionais remontam ao ideário dos Pioneiros da Educação.

2.2 Políticas de Financiamento

O financiamento da educação pública é historicamente permeado de controvérsias, desde o Ato Imperial de 1834 quando o governo nacional estabelece a responsabilidade sobre a Educação elementar para as Províncias, sem, entretanto, estas estarem em condições de proverem tal Educação.

Quadro 3 – Vinculação dos recursos para a Educação, ordenada nas diferentes Constituições do Brasil 1934 a 1998.

Entes Federados	Vinculação em (%)						
	C.F. 1934	C.F. 1937	C.F. 1946	C.F. 1967	E.C. 1969	E.C. 24/83	C.F. 1988
União	10%	Revogou a vinculação	10%	Revogou a vinculação	12%	13%	18%
Estados e DF	20%		20%		20%	25%	25%
Municípios	10%		20%		20%	25%	25%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor/2013.

A primeira vinculação de impostos, no Brasil, ocorreu em 1934. Tal vinculação destinava recursos especificamente para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), a qual é definida de forma mais completa na Constituição Federal de 1988, cuja vinculação prevista é de no mínimo 18% para a União e de 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios. Vale ressaltar que a vinculação de impostos, a serem aplicados na Educação, assim como os percentuais obrigatórios, estavam presentes também na Constituição de 1946 e

² Escola Nova refere-se a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a nos oferecer. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica.

na Emenda Constitucional João Calmon, em 1983, e ausentes nas Constituições dos períodos ditatoriais de 1937 e de 1967 (OLIVEIRA, 1998; DAVIES, 1997).

Segundo Jorge Abrão de Castro (2001), na base dessa estrutura do financiamento da Educação Brasileira, subjaz a filosofia política do Estado, a ideologia do orçamento, a definição das prioridades, caracterizando-se como uma arena de interesses muitas vezes conflitantes, assim:

A discussão a respeito do financiamento para a área de educação tem a ver com as condições materiais e com os recursos financeiros que viabilizam a formulação, implementação e avaliação das políticas. Visto pelo lado jurídico-institucional, o estudo do financiamento implica a análise da esfera fiscal, cobrindo as características e o desenrolar histórico das principais fontes de financiamento tributário, assim como as contribuições sociais e demais fontes que se destinam à área. Com isso, busca-se um olhar integrado da amplitude do espaço fiscal e para fiscal que se destina ao financiamento da área. (CASTRO 2001, p.11)

Tratar da política de financiamento realizado pelo setor público requer um olhar jurídico que é definido na Constituição Federal de 1988 (CF). As leis ordinárias definem as responsabilidades pelo provimento da Educação no país, dividindo-as entre o Estado e a família e indicam as fontes de recursos do Estado para fazer face aos gastos com a Educação Pública Brasileira, bem como, uma discussão mais aprofundada a respeito do financiamento para a área de Educação tem a ver com as condições materiais e com os recursos financeiros que viabilizam a formulação, implementação e avaliação das políticas. (CASTRO, 2001). O financiamento da Educação é utilizado para uma política de manutenção e expansão dos sistemas de ensino, cabendo à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios definirem como competências para cada ente federado uma estrutura política de financiamento para a Educação Pública.

O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de

Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus Municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Durante a vigência do FUNDEF (1996-2006), a principal fragilidade foi apontada pela maioria dos especialistas como decorrência do fato de o Fundo financiar exclusivamente o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil e do Ensino Médio, etapas que integram a Educação Básica. Essa é, aliás, a principal razão que, em 2005, motiva a continuidade da proposição pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva de um fundo para financiamento, em conjunto, dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Segundo a Exposição de Motivos (EM) nº 19/2005 MEC que acompanha a Proposta de Ementa Constitucional (PEC) nº 415/2005, o FUNDEF, embora possa ser considerado uma política positiva, apresenta-se segmentado e incompleto na medida em que “[...] deixa a margem do processo de inclusão educacional os jovens e adultos (...), bem como as crianças em idade para a Educação Infantil e todos os jovens que anualmente batem às portas do Ensino Médio.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005, p. 3).

Há, desse modo, um claro e anunciado propósito do Poder Executivo Federal de que a criação do FUNDEB venha a completar a política instituída pelo FUNDEF, unificando a Educação Básica em relação às políticas nacionais de financiamento. Apresentada à Câmara dos Deputados, a PEC nº 415/2005 soma-se a seis outras PECs, todas com o mesmo propósito de aperfeiçoar e/ou ampliar os mecanismos do FUNDEF. A primeira delas, a PEC nº 536, apresentada ainda em 1997 pelo então Deputado Valdemar Costa Neto (PL/SP), propunha a complementação da União aos recursos do FUNDEF de modo que não houvesse redução no custo por aluno praticado pelos municípios no ano de 1997, que antecedeu a implementação obrigatória do FUNDEF. As demais PECs, em linhas gerais, propuseram o aumento da participação da União na complementação dos recursos do FUNDEF, o estabelecimento de Piso Salarial Nacional para os professores e a criação de fundos para a Educação Infantil e para o Ensino Médio. De maneira geral, essas PECs sintetizam as principais inovações trazidas pelo FUNDEB. Além da PEC nº 536/1997, faz-se referência às PECs nº 312/2000 (Deputado Carlos Alberto Rosado – PFL/RN), nº 190/2003 (Deputado Marrício Rabelo – PL/TO), nº 216/2006 (Deputado Carlos Abicalil – PT/MT), nº 105/2005 (Deputado Janete Capiberibi – PT/AP), nº 247/2004 (Valdemar Costa Neto – PL/SP). (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005, p.3).

O FUNDEB prevê alteração dos critérios para a distribuição dos recursos entre Estados e Municípios, incluindo todas as etapas da Educação Básica, assim como do percentual sobre os impostos vinculados de 15% para 20%, além de incluir outros tributos não previstos no FUNDEF. O FUNDEB é previsto com uma escala de implementação gradual e, somente entre os anos de 2007 e 2008, ocorreu um crescimento da sua receita total de R\$ 48 bilhões para R\$ 61,9 bilhões. Do mesmo modo, estimou-se o crescimento da complementação da União de R\$ 2 bilhões para R\$ 3 bilhões entre o primeiro e o segundo ano, atingindo R\$ 4,5 bilhões no terceiro ano de vigência do FUNDEB. Esse aporte de recursos deveria suportar um crescimento de 50% no total de matrículas comparativamente ao FUNDEF, já que o número de alunos atendidos passaria de 31,7 milhões para 47,7 milhões. (BRASIL, 2008).

Quanto à distribuição dos recursos, o FUNDEB mantém o critério que considera as matrículas e o custo/aluno/ano, agora diferenciado para a Educação Básica, tomando como referência o fator um (1) atribuído ao Ensino Fundamental e a variação entre setenta centésimos (0,70) e um inteiro e trinta centésimos (1,30) para as demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino. Desse modo, projetou-se que, no ano de 2008, o menor fator de distribuição (0,70), atribuído à Educação de Jovens e Adultos, garantiria um total de R\$ 792,63 anuais por aluno ao ano matriculado nessa modalidade de ensino e, o maior fator (1,30), atribuído ao Ensino Médio em Tempo Integral e ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, injetando um total de R\$ 1.472,02 anuais por aluno ao ano. . (BRASIL, 2008).

As definições das ponderações e limites de recursos aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos, bem como a fixação anual da parcela de complementação da União foram competências atribuídas, através da Medida Provisória nº 339/2006, à Junta de Acompanhamento dos Fundos. Posteriormente, através da Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, essa Junta passou a ser denominada Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIFEB). Essa Comissão composta por onze membros, dos quais um representante do Ministério da Educação, um representante dos Secretários Estaduais de Educação e dos Secretários Municipais de Educação de cada uma das cinco regiões político-administrativas do Brasil indicados, respectivamente, pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). No exercício da sua competência, conforme define a Lei nº 11.494/2007, a CIFEB deverá observar o dever do Estado em relação à Educação, as metas de universalização da Educação básica previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), bem como estudos de custo

elaborados e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ao que parece, a criação da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade é o aspecto de fato inovador no conjunto de medidas que instituem o FUNDEB. Embora não prevista pela EC nº 53/2006, é a única medida que destaca a qualidade como elemento normativo no conjunto das disposições legais que disciplinam o novo Fundo. Entretanto, se inova no destaque da qualidade para a criação da CIFEB, o fundamento para a definição da qualidade da Educação em que se baseia o FUNDEB está limitado ao direito de acesso e permanência, disciplinado pelo artigo 208 da CF/1997 e pelas metas de universalização do PNE, conforme já mencionado.

A EM nº 19/2005MEC, que acompanha a PEC nº 415/2005, é o documento que mais enfatiza e, explicitamente destaca a frágil qualidade da Educação brasileira. No item que apresenta o diagnóstico da Educação Básica, o documento enumera aspectos que se referem à infraestrutura dos estabelecimentos, às disparidades regionais quanto à formação docente, à remuneração e condição de trabalho dos professores, bem como ao desempenho dos estudantes. Destaca-se que, em 2003, nas escolas de Ensino Fundamental, por exemplo, apenas 16% possuíam laboratório de ciências, 26% laboratório de informática, 29% acesso à internet e 54% possuíam biblioteca. Entre os professores que atuavam de 5ª a 8ª séries, em 2003, 32% eram leigos e, entre os que atuavam de 1ª a 4ª série no Nordeste, a remuneração média era de R\$ 293,00. O desempenho dos estudantes, nesse contexto, parece lamentável. Segundo ainda a mesma EM nº 19/2005MEC, apenas 4,8% dos alunos da 4ª série alcançaram no SAEB/2003 estágio de competência considerado adequado. Diante desse diagnóstico, não parece possível alcançar qualidade observando tão somente os aspectos que se referem ao dever do Estado e à universalização da Educação Básica previstos em lei. A introdução do critério de qualidade na definição do custo/aluno/ano no FUNDEB, desse modo, parece ser uma redução que não corresponde ao diagnóstico elaborado pelo próprio MEC através da sua EM nº 19/2005 MEC. (BRASIL, 2005).

Em que pese, o fato de que no decorrer do tempo, pode ter ocorrido investimentos públicos em infraestrutura e qualificação docente, os dados, não alcançaram grande evolução.

No seguimento do texto passa-se a incursionar sobre a política de financiamento, denominada FUNDEB e seus impactos socioeducacionais na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação.

3. O FUNDEB E SUAS INTER-RELAÇÕES

3.1 O FUNDEB e a Política Salarial para os Professores

3.1.1 Situando as Propostas da Exposição de Motivos

Segundo CALLEGARI (2010), desde 1995, tramitavam, no Congresso Nacional, inúmeras propostas de Emenda à Constituição, propondo alterações nas disposições sobre o financiamento do ensino público, dentre as quais ele destaca a PEC Nº 78, de 25 de abril de 1995; a PEC Nº 112, de 2 de setembro de 1999; a PEC Nº 82, de outubro de 1999; PEC Nº 2, de fevereiro de 2002; PEC Nº 29, de junho de 2002; PEC Nº 34, de dezembro de 2002; PEC Nº 190, de novembro de 2003; PEC Nº 45, de dezembro de 2003. Contudo, é importante ressaltar que, das Propostas de Emenda à Constituição apresentadas acima, apenas a PEC Nº 112, de 1999, e a PEC Nº 34, de 2002, tratam da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB. A proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 112 foi apresentada à Câmara dos Deputados, em setembro de 1999, pelo Deputado Fernando Roque, do Partido dos Trabalhadores (PT), do Paraná. O referido deputado fazia parte do núcleo de Educação do partido, expressando, portanto, uma posição favorável deste último à criação de um Fundo que contemplasse toda a Educação Básica. Apresenta-se a seguir, um quadro resumo dos Projetos de Emenda Constitucional à temática em questão.

Quadro 4 – Propostas de Emenda à Constituição.

PEC/Nr/Ano	Teor/Explicação da Emenda
PEC 78/1995	Determina que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, aplicarão, anualmente, nunca menos de 25% (vinte e cinco por cento) da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
PEC 112/1999	Dispõe que a iniciativa popular pode ser exercida por no mínimo, meio por cento do eleitorado nacional, por confederação sindical, entidade de classe ou por associação que represente este número.
PEC 82/1999	Estabelecendo que a arrecadação e distribuição de direitos autorais serão feitas por entidade paraestatal, criada e regulada pela união; alterando a constituição federal de 1988.
PEC 2/2002	Altera o § 5º do artigo 212 da Constituição Federal (destinação do salário-educação).
PEC 29/2002	A Emenda Constitucional N.º 29 definiu a participação das esferas federal, estadual e municipal de governo no financiamento das áreas e serviços de saúde de do SUS.
PEC 34/2003	Modifica o artigo 212 da Constituição Federal, acrescenta a seu texto o

	artigo 212-A e altera o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de modo a dispor sobre o financiamento da educação básica.
PEC 190/2003	Aumenta para 25% (vinte e cinco por cento) a participação financeira da União em Educação; estabelece o caráter permanente do FUNDEF; cria Fundos para o ensino infantil e médio; altera a Constituição Federal de 1988.
PEC 45/2003	Garante a gratuidade dos transportes coletivos urbanos às pessoas deficientes.
PEC 415/2005	Estabelece que os recursos obtidos com o salário-educação serão aplicados no financiamento da Educação Básica e não apenas no ensino fundamental; cria o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Altera a Constituição Federal de 1988.
PEC 53/2006	Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor através do site <http://www2.camara.leg.br/2013>

Na PEC 112/1999, é dada uma nova redação ao inciso IV, dos artigos 208 e 211, da CF de 1988, em que se percebe a preocupação com a Educação Infantil e a inclusão do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos na política de financiamento ali proposta. O §9º, da citada PEC, prevê “[...] a constituição de Fundos Estaduais de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais de Educação”. (CALLEGARI, 2010). Visava ainda à disponibilização crescente de recursos da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para a Educação Básica. No que se refere à Valorização dos Profissionais da Educação, a citada PEC anunciava a criação de um Piso Salarial Nacional e previa a destinação de 80% dos recursos do Fundo para pagamento de professores e funcionários da Educação.

Com base em CALLEGARI (2010), destacamos que na Comissão de Constituição e Justiça, da Câmara dos Deputados, em 13 de setembro de 2000, foi apresentada uma Emenda à PEC Nº 112, na forma de proposta substitutiva. Nesta última, manteve-se a lógica de constituição de um fundo para toda a Educação Básica e o valor de oitenta por cento (80%) dos recursos do fundo a ser aplicados na Valorização dos Profissionais da Educação.

Com base na PEC Nº112/99, só em 2002, foi proposta pelo Senador Ricardo Santos (PSDB), a PEC Nº 34/02, na qual se mantinha a constituição de um fundo para toda a Educação Básica; contudo, no § 5º, previa-se a destinação não mais de 80, mas de 60% dos recursos para o pagamento de professores. Assim ficou a redação: “[...] proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada fundo [...] será destinado exclusivamente ao

pagamento dos professores da educação básica pública em efetivo exercício no magistério.” (BRASIL, 2007).

Assim, após apresentadas às diretrizes básicas para constituição do novo Fundo, em 12 de maio de 2005, foi anunciada à Câmara Federal a PEC N° 415/05, de autoria do Executivo Federal, propondo a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, partindo do princípio de que esse Fundo promoveria um novo realinhamento nas finanças públicas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A partir de uma ampla redistribuição dos recursos vinculados à Educação, permitiria a esses entes federados condições de assegurar universalização do atendimento em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, mediante garantia de um investimento mínimo por aluno, por nível de ensino, possibilitando a necessária elevação da qualidade social da Educação.

Na sequência, a discussão prossegue no Senado e em 04/07/2006 foi aprovada, em segundo turno, a proposta de Emenda à Constituição N° 9, de 2006 (n° 536/1997, na Câmara dos Deputados) que dispõe sobre o FUNDEB.

A PEC N° 415/2005 deu origem à Emenda Constitucional N° 53, de dezembro de 2006, promulgada pelo Presidente da República, dando nova redação aos artigos 7, 223, 30, 206, 208, 211 e 212, da Constituição Federal, e ao artigo 60, do ADC, e dispondo sobre o FUNDEB. Em dezembro do mesmo ano, foi este regulamentado na Medida Provisória N° 339/2006 e, posteriormente, em lei, em julho de 2007, sob o número 11.494/2007.

Desde modo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei N° 11.494/2007, tem entre seus principais objetivos:

“- promover a equalização, pela distribuição e recursos da Educação entre os Estados e seus Municípios;

- universalizar o atendimento na Educação Básica;

- reduzir desigualdades, com garantia de investimento mínimo que assegure qualidade do ensino;

- valorizar os Profissionais da Educação; e

- assegurar as condições de garantia de Piso Salarial Nacional para o Magistério”

(BRASIL, 2007).

Sabe-se que esta tarefa supletiva da União tem sido mais restrita, focando sua ação muito mais na função redistributiva dos recursos.

Segundo o Relatório de Orientações para o FUNDEB, elaborado pelo MEC (BRASIL, 2008a), trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, ou seja, um Fundo por Estado e Distrito Federal, totalizando 27 Fundos. Esses fundos são formados por parcela de recursos destinados à educação pelas esferas estaduais e municipais e complementados com recursos da esfera federal, quando necessário.

3.1.2 Remuneração do Magistério

O FUNDEB, ao inserir a valorização profissional, avança substancialmente na persecução de uma Educação de qualidade.

Calculada sobre o montante anual dos recursos creditados na conta do exercício, a parcela mínima de 60% do FUNDEB deve ser destinada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na Educação Básica Pública, com vínculo contratual em caráter permanente ou temporário com o Estado, Distrito Federal ou Município, regido tanto por regime jurídico específico do ente governamental contratante quanto pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

A remuneração compreende o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes, de responsabilidade do empregador.

De modo geral, os itens que compõem a remuneração, para fins da aplicação do mínimo de 60% do FUNDEB, incluem:

- Salário ou vencimento;
- 13º salário, inclusive 13º salário proporcional;
- 1/3 de adicional de férias;
- Férias vencidas, proporcionais ou antecipadas;
- Gratificações inerentes ao exercício de atividades ou funções de magistério, inclusive gratificações ou retribuições pelo exercício de cargos ou funções de direção ou chefia;
- Horas extras, aviso prévio, abono;
- Salário família, quando as despesas correspondentes recaírem sobre o empregador;

- Encargos sociais (Previdência e FGTS) devidos pelo empregador, correspondentes à remuneração paga na forma dos itens anteriores, observada a legislação federal, estadual e municipal sobre a matéria. (BRASIL, 2007).

Não deve compor a remuneração, para fins de cumprimento da aplicação mínima de 60% do FUNDEB, as despesas realizadas a título de:

- Auxílio-transporte ou apoio equivalente, destinado a assegurar o deslocamento do profissional de ida e volta para o trabalho;
- Auxílio-alimentação ou apoio equivalente;
- Apoio financeiro para aquisição de vestuário utilizado no trabalho ou benefício equivalente;
- Assistência social, médica, psicológica, farmacêutica, odontológica oferecida diretamente pelo empregador ou mediante contratação de serviços oferecidos por entidades especializadas, sob a forma de planos de saúde ou assemelhados, em suas variadas modalidades e formas de pagamento e cobertura;
- Previdência complementar;
- PIS/PASEP;
- Serviços de terceiros, ainda que contratados para substituição de profissionais do magistério. (BRASIL, 2007).

Cabe ressaltar a necessidade do controle social, sobre tais preceitos legais. A sociedade civil organizada precisa desenvolver estas práticas, próprias de uma democracia de uma alta intensidade. (SANTOS, 2001)

3.1.3 Piso Salarial Nacional para os Professores

A constituição de um Piso Salarial Nacional para os professores é uma luta histórica da categoria, este volta a ser destaque a partir da promulgação da Lei N° 11.494/2007 que regulamentou o FUNDEB. Desta feita, em agosto de 2007, foi votado na Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei N° 619/2007, apresentado em abril de 2007 pelo Poder Executivo, que estabelecia o valor do PSPN em R\$ 850,00, para uma carga horária de 40 horas semanais, o que pode ser considerado o início de um avanço na luta da categoria docente.

Sobre esse PL, a CNTE se manifestou e apresentou sua proposta, por meio de um substitutivo, no qual o valor do piso seria de R\$ 1.050,00 (um mil e cinquenta reais), para os

professores habilitados em nível médio e de R\$ 1.575,00 (um mil quinhentos e setenta e cinco reais), para os habilitados em nível superior excluídas vantagens e/ou gratificações de qualquer ordem ou natureza, para uma carga horária de 30 horas semanais. Além disso, o substitutivo previa que nenhum gestor aplicasse rebaixamento de salário, caso pagasse o valor a mais do que o estipulado no piso.

Contudo, as discussões que antecederam tanto a regulamentação da Lei Nº 11.738/2008 quanto à do substitutivo proposto pela CNTE serviram de base apenas para alterar o valor do piso, de R\$ 850,00 para R\$ 950,00. A esse respeito, Davies, no início de 2008, fazendo uma análise preliminar do FUNDEB, assinalava:

O piso de R\$ 850,00 é insignificante, porque em 2010, quando estaria em vigor representaria pouco mais ou pouco menos do que dois salários mínimos e corresponderia a uma jornada de 40 horas, ou seja, em tese, esse salário deveria ser suficiente para o profissional manter-se e também a sua família, e esse profissional não teria mais tempo para outra atividade remunerada. O piso pode ser “generoso” quando se considera a miséria salarial de professores de municípios mais pobres, porém é um retrocesso em muitos Estados e Municípios onde a remuneração hoje supera a fábula de R\$ 850,00. Em outras palavras o piso é nivelado por baixo, sendo contraditório com a intenção declarada de valorização (DAVIES, 2008, p.55).

Quando o Projeto de Lei Nº 619/2007 foi apresentado, o discurso era de que R\$ 850,00 era a média salarial dos professores no Brasil, e, nesse sentido, concordamos com Davies (2008) ao dizer que, se fosse para pagar o que já vinha sendo pago aos professores, não seria necessária a efetivação de um piso. O piso deveria tomar como referência os salários que deveriam ser pagos e não os que vinham sendo praticados.

O Piso Salarial Profissional, previsto no FUNDEB, foi regulamentado no dia 16 de julho de 2008, por meio da Lei Nº 11.738/2008.

No que se refere ao valor do piso, é estabelecido na Lei Nº 11.738/2008 que:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008).

A lei aprovada não levou em consideração a proposta apresentada pela CNTE, ao fixar um valor R\$ 950,00 para os profissionais com formação em nível médio. Outra observação importante, refere-se ao fato de o piso não ser vinculado à formação, uma vez que é estabelecido apenas para os profissionais com habilitação para o magistério, em nível médio, fato este que não estimula esses profissionais a buscarem formação universitária, nem os habilitados em nível superior a procurarem melhorar suas condições de trabalho. Isso fomenta um processo de desestímulo e de desvalorização no que diz respeito à formação continuada.

Diante disso, é importante destacar as polêmicas que vêm acontecendo a respeito do PSPN, em nível nacional. Os Estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade do piso (ADIN). Esses Estados alegam não ter orçamento suficiente para cumprir a nova legislação e que os reajustes dos novos valores estariam condicionados à existência de prévia dotação orçamentária e de autorização específica, na Lei de Diretrizes Orçamentárias. Representantes desses Estados dizem que isso não foi feito em 2008.

A então Secretária de Educação do Rio Grande do Sul, Mariza Abreu, em entrevista a João dos Santos e Silva, assessor de imprensa do CPERS/Sindicato (2008), revelou que “[...] o que a lei prevê é impagável e resultará em uma falsa sensação de ganho para a categoria, enquanto não forem divulgados oficialmente os repasses do governo, aumentando o investimento em Educação, não existem recursos para aplicar essa lei”.

A esse respeito, o ex-ministro da Educação Fernando Haddad afirmava, em seus pronunciamentos, que não faltará verba para a implantação do piso, pois a lei determina que a União deverá destinar recursos aos Estados e Municípios que não conseguirem, com os próprios recursos, arcar com o valor do piso, conforme Lei Nº 11.738/2008:

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos. (BRASIL, 2008).

A questão da carga horária, também suscitou discordâncias e impasses, ao afirmar:

No que tange à carga horária, a lei prevê que esse valor estipulado para o piso seja equivalente a uma carga horária de 40 horas semanais, ficando assim estruturado:

Art. 2º [...]

§1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

[...]

§4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educando. (BRASIL, 2008).

Os governadores dos Estados citados anteriormente, também questionam e são contrários à composição da carga horária, quando se estabelece 1/3 desta para planejamento. A esse respeito, o presidente da Confederação Nacional dos Municípios, Paulo Ziulkoski, registra criticamente que a lei aumenta de 25% para 33% o tempo de jornada de trabalho que o professor deverá dedicar à atividade extracurricular. Em suas palavras, “a lei cria um buraco e as prefeituras terão de contratar professores, alguém fez esse cálculo?” – indaga o presidente. Além disso, o que os Estados e Municípios questionam a esse respeito é que a lei fere o pacto federativo que dá autonomia para estes entes federados preverem essas situações, nos Planos de Cargos e Carreiras.

A reivindicação dos Estados sobre a inconstitucionalidade da Lei Nº 11.738/2008 está sendo acompanhada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que assim se pronunciou:

Um novo princípio foi reconhecido no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Emenda Constitucional Nº 53/2006: o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (art.206, VIII CF). Para ser efetivado, no entanto, esse princípio precisaria ser regulamentado por uma lei federal, conforme manda a própria Constituição, o que se realizou com a Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Esse princípio de inconstitucionalidade, declarada pelos governadores dos Estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, está pautada na falta de recursos para a implementação do Piso Nacional do Magistério em seus Estados.

Após ser sancionada, porém, a referida Lei teve sua constitucionalidade questionada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 4167 (ADIN 4167), promovida por governadores de cinco Estados – Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Os governadores questionaram na ADIN alguns aspectos que delimitam a forma de implementação do piso: (i) a menção à jornada de 40 (quarenta) horas semanais; (ii) a forma de composição da jornada de trabalho, garantindo-se no mínimo 1/3 (um terço) da carga horária para a realização de atividades de planejamento e preparação pedagógica; (iii) a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da educação básica pública; (iv) os prazos de implementação da lei; e (v) a própria vigência da Lei. Como mencionamos no boletim anterior, alguns desses pontos são muito importantes para que se alcance a efetiva valorização dos trabalhadores. (AÇÃO EDUCATIVA, 2009, [online]).

Concordamos com os membros da Campanha no sentido de que a Lei Nº 11.494/2007, que traz à tona a regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério para os professores, é o reconhecimento de uma luta histórica destes últimos. No entanto, os efeitos dessa lei podem ser nulos se esta realmente não apresentar critérios claros e bem definidos

sobre remuneração docente e, principalmente, clareza sobre o vencimento básico e a remuneração na carreira do magistério.

A abordagem que dá sequência ao tema procura estabelecer nexos entre FUNDEB e Qualidade Educacional, na perspectiva de que o financiamento tem potencial indutor para qualidade educativa.

3.2 O FUNDEB e a Qualidade da Educação

Ao abordarmos qualidade educacional o fazemos na perspectiva de que o financiamento da Educação e o respectivo controle social são condições indispensáveis para atingirmos a qualidade educativa.

Qualidade de ensino é um termo complexo de ser definido, uma vez que aquilo que para alguns é qualidade, para outros pode não ser. Este tema assumiu, nos últimos anos, um papel central nas discussões acadêmicas e na formulação e execução de políticas educacionais, impulsionadas pela ampliação quantitativa do atendimento à demanda e às condições estruturais do capitalismo. Em que pese à polissemia presente nas concepções de qualidade, anunciamos alguns elementos que parecem consensos entre os autores.

Segundo BAUER (2007), a avaliação da educação tem revelado que a sua qualidade está aquém dos critérios tomados como referência, sejam eles absolutos ou comparativos com os de outros países. Entre estes critérios, sobressai a aplicação de recursos financeiros condizentes com a importância desta política educacional.

A qualidade da Educação escolar é objeto tanto de Políticas Públicas quanto de manifestações de amplos setores sociais, como o empresariado e dependerá sempre dos referenciais adotados para a sua construção e avaliação, afinal, quantidade é mais palpável, mas a qualidade precisa ser construída e nem sempre é passível de consenso.

No capitalismo, o termo qualidade vincula-se a cada momento histórico e do ponto de vista dos estudos teóricos e das pesquisas em Políticas Públicas, ela precisa ser transformada em uma categoria que permita a sua análise (PARO, 2000).

Da ótica das Políticas Educacionais, é preciso expressar a qualidade de ensino em quantidade e qualidade dos seus insumos e do seu custo para, assim, permitir que os interessados fiscalizem o seu cumprimento perante as autoridades. É através do controle social, pela via da participação ampliada que tais prerrogativas podem vir a ser atingidas.

No Brasil, pensar sobre os indicadores de qualidade de ensino, nos impõe uma reflexão sobre dar conta de ajustar a Educação nacional às demandas do novo quadro da conjuntura mundial.

Nesta análise, chega-se a conclusão que uma Educação de qualidade é aquela calcada numa concepção histórico-social para a natureza humana, que forme sujeitos capazes de apreender criticamente a realidade e de contribuir para a sua transformação. Para que isso ocorra, é importante que o Projeto Político Pedagógico e a organização do trabalho escolar caminhem para isso, bem como uma gestão democrática, que permita a participação de todos os agentes.

Como podemos explicar os resultados escolares? O que tem impacto sobre a qualidade de ensino? Muitos são os elementos que a literatura identificou como decisivos ou acessórios na definição do desempenho dos estudantes da educação básica (BRESSOUX, 2003; LAHIRE, 1997).

A questão do desempenho dos alunos, tanto em testes de larga escala (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS) e quanto no próprio percurso escolar tem estado na pauta da política educacional nos últimos anos de forma explícita e urgente. A Constituição de 1988 estabeleceu como um dos princípios da Educação nacional a “garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino” (BRASIL, 1988, art. 211). A esta diretriz geral somam-se várias indicações na legislação educacional ordinária (LDB 9394/96, Lei 9424/96, Lei 10.172/01) que reafirmam a necessidade de padrão de qualidade e a responsabilidade do poder público em monitorá-la, sem contudo explicitá-la em indicadores objetivos.

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Ambos têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados, na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da Educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Cabe refletir, porém que nem sempre tais provas padronizadas podem aferir a qualidade. Muitas vezes, as mesmas, destinam-se mais a dar categorizações e ranqueamentos do que para a tomada de decisões.

Alguns parâmetros podem auxiliar o entendimento de tema tão emblemático. Assim a qualidade educacional depende também de um entorno rico em materiais que possam ser utilizados na aprendizagem. Entretanto, a riqueza destes não é uma garantia no processo de produção de qualidade educacional. A qualidade desses materiais e suas características de utilização por meio da dinamização pelo docente profissional e eticamente comprometido são tão ou mais importantes que sua existência. (BRASLAVSKY, 2005).

A literatura educacional tem corroborado com as exigências legais quanto à urgência de construção de consensos acerca de como apreender a qualidade da escola. Neste sentido, as pesquisas têm indicado elementos quantificáveis e elementos subjetivos que compõem condições de qualidade (CAMARGO et al, 2004). Estes se desdobram em muitas dimensões onde a ação da escola e do poder público precisam ser monitoradas. Por outro lado, é inegável que não se pode falar na efetividade destes elementos sem que o resultado do processo educacional tenha alguma forma de manifestação concreta, ou seja, que se refira ao aluno envolvido neste processo. Assim, toda a discussão de qualidade procura aproximar-se do produto da escola, nos termos de Vitor Paro “o aluno educado” (PARO, 2000), mas como alerta o autor o produto da educação - o ser humano educado - não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição da qualidade. O acompanhamento dos processos educacionais não deve prescindir de indicações sobre o desempenho dos alunos. Ainda que estes quando tomados isoladamente sejam insuficientes para assegurar qualidade de ensino, eles são pistas contundentes acerca da existência desta qualidade.

Nesta perspectiva como relacionar financiamento educacional e qualidade educativa?

No Brasil investiu-se na universalização da educação, porém, a qualidade resumia-se a qualificação profissional e mero treinamento. Também evidencia-se que a escola de Ensino

Médio, dualizou-se, de um lado oferta do ensino profissionalizante e do outro a escola de formação geral. À escola passa a ter o papel de reproduzir o modo de produção capitalista³.

Como foi possível compreender, as ações e orientações do Estado interferem no cotidiano de cada instituição educativa e dos sujeitos que o constroem. A LDB de 1996 no artigo 4º prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, além disso, a união prevê em regime de colaboração com entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais [...] com base em um custo-aluno mínimo de assegure um ensino de qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 17).

Esta legislação, no entanto, apesar de incorporar o conceito de qualidade, não foi suficiente para garantir o padrão de qualidade. “Afim, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento?” Questionam OLIVEIRA e ARAUJO (2005, p. 17).

Todo esse processo de implementação de políticas avaliativas tem como eixo principal a busca pela qualidade de ensino explicitada no artigo 206 da Constituição Federal de 1998. Entretanto essa lei não define claramente o que seria esse padrão de qualidade. Nesse sentido, cabe aqui retomar os questionamentos feitos por FREITAS (2004, p. 667), “o que é a qualidade? Qual o padrão de qualidade? Como aferir a qualidade de ensino? Como estabelecê-lo como propriedade? Como garantir um determinado padrão de qualidade do ensino e que contribuição pode dar a avaliação?”.

Diante disso, quanto à dimensão qualitativa do direito a educação, presume-se a tarefa de definir os indicadores de qualidade; vários aprimoramentos são, evidentemente, possíveis, mas o índice proposto é uma inovação em relação aos indicadores até então utilizados para monitorar o sistema de ensino e passou a ser o principal indicador de *accountability*⁴ do país. O IDEB é calculado e disponibilizado para a sociedade para todos os sistemas de ensino que fazem parte do SAEB e todas as redes e escolas da Prova Brasil, essa tarefa não se resume ao aspecto técnico, mas deve abranger a dimensão política. Quanto aos parâmetros para o julgamento, há que se pensar a seleção de um bom conjunto de indicadores de qualidade que permitam a avaliação da qualidade das escolas e também do sistema de ensino, dizem OLIVEIRA e ARAUJO (2005, p.18). Indicadores de Investimento, de desempenho e de

³ Recentemente as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, prevê o Ensino Politécnico tem sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania.

⁴ O termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, prestação de contas e outros.

sucesso/fracasso escolar deveriam, segundo OLIVEIRA e ARAUJO (2005), fazer parte da investigação acerca da qualidade educacional.

Passe-se a situar no seguimento do texto, a relação do FUNDEB com o regime de colaboração entre os entes federados, por entender que o mesmo pode auxiliar na efetivação da qualidade da Educação e da valorização do magistério também.

3.3 O FUNDEB e o Regime de Colaboração no Rio Grande do Sul

A questão da colaboração é sempre desafiadora para os Estados Nacionais que se organizam segundo o modelo federativo. Trata-se de uma arquitetura político-institucional complexa em que é necessário promover ação integrada entre esferas de governo distintas, respeitando-se os princípios fundamentais de democracia e da autonomia.

Na área educacional brasileira, entretanto, ainda há poucas experiências sobre o tema, em que pese à norma constitucional que preserve à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios organizarem em regime de colaboração seus Sistemas de Ensino (BRASIL, 1998, art. 211, caput). De fato, a organização da Educação neste país reflete a sua peculiar organização federativa, alcançada no processo mais contemporâneo de democratização, assim como a diversidade de tempos e condições de ocupação de seu imenso território e de escolarização de sua população.

O Estado Brasileiro é composto pela União, com 26 Estados subnacionais, Distrito Federal e 5.570 Municípios tendo cada um com sua deliberação política administrativa, distribuição de competências e receitas fiscais. As Políticas Públicas preveem a estrutura de financiamento sob as três estruturas do governo. Para a gestão das mesmas a Constituição Federal orienta a descentralização das atribuições, ficando para a União a responsabilidade de fixar e coordenar as normas gerais.

Segundo (ESQUINSANI; DA SILVEIRA; LOEHDER, 2013), a descentralização delinea maneiras organizativas, processos e conjunturas variadas considerando o espaço tempo em que ocorrem. Podem decorrer enquanto proliferação de empresas públicas, sociedades de economia mista e autarquias que constituem organização de poder ladeada pelo Estado central. As autoras pontuam também, a redefinição dos encargos governamentais paralelos e superpostos com competências indefinidas, recursos e esforços dispersos e dificuldade de responsabilização pela inexistência ou prestação de serviços inadequados. Nesse sentido, as funções estatais são terceirizadas e transferidas para os setores privados.

Na federação brasileira os Estados e os Municípios tem a responsabilidade direta de conceder a Educação Básica, com algumas variações entre estas instâncias federadas. Para a União situam-se as responsabilidades indiretas de contribuir quanto à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e quanto aos programas suplementares das Redes Estaduais e Municipais. A Constituição Federal de 1998 obriga os Estados, o Distrito Federal e Municípios a destinar no mínimo 25% da receita proveniente dos impostos e responsabiliza a União à proporção mínima de 18%. A gratuidade do ensino público fica garantida e contemplada através das principais receitas financeiras oriundas dos impostos e do Salário Educação.

A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989), no que se refere ao regime de colaboração no setor educacional, prevê o compartilhamento de responsabilidades entre o Estado e seus Municípios, contemplando os dispositivos federais (CF, 1988) referentes ao recenseamento e chamada escolar da população para o Ensino Fundamental e à organização dos sistemas de ensino. Ambos têm sido regulamentados pelos governos estaduais e produzindo ações conjuntas, de que são exemplos o recenseamento realizado na gestão 1995/1998 e o ajustamento de vagas na rede pública promovido anualmente, mediante ação integrada entre as Coordenadorias Regionais de Educação e os respectivos Municípios.

Um avanço muito importante da Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, em relação ao reconhecimento da autonomia municipal, verifica-se no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), manifesto para o repasse de recursos voluntários do Estado aos Municípios, ao exigir destes, na prática, a instituição do sistema próprio de ensino. Para LUCE (1993, p. 31), os requisitos básicos previstos (art. 34, I a III) pressupõem “uma organização do ensino bastante estruturada e com elevado grau de autonomia. Esta organização é que se denomina Sistema Municipal de Ensino”.

O Rio Grande do Sul, em cumprimento ao art. 206 da Constituição Estadual, antecipou-se à LDB de 1996, aprovando, em novembro de 1995, a Lei nº 10.576 - Lei da Gestão Democrática, a qual disciplinou a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas estaduais, a indicação de diretores, os conselhos escolares, a avaliação externa e também o regime de colaboração Estado/Municípios. A normatização consta no Capítulo V, prevendo o ajuste de matrículas entre a Rede Estadual e as Redes Municipais, as transferências de recursos e, especialmente, o planejamento de ações conjuntas para o desenvolvimento da melhoria da qualidade de ensino.

De fato, essa lei foi uma resposta do governo do Estado ao pleito dos Municípios representados por suas entidades, FAMURS e CONSEME/UNDIME-RS. Havia uma

expectativa de que fosse encaminhado um projeto de lei específico regulamentando o regime de colaboração. A sua inclusão como um capítulo da lei da gestão democrática foi uma decisão do governo estadual, com o argumento de que o referido projeto se assentava sobre três eixos norteadores: autonomia, qualificação da escola e do ensino e descentralização.

Os procedimentos para a municipalização de estabelecimentos estaduais de ensino (gestão estadual de 1995 a 1998) foram definidos pelo Decreto nº 37.290, de 10/03/1997, prevendo convênios entre Estado e Municípios.

Em 1998 ocorre, na prática, a operacionalização da Lei nº 10.576/1995, para viabilizar convênios de colaboração entre Estados e Municípios. Trata-se da Lei nº 11.126/1998, que concretiza outra reivindicação prioritária dos Municípios, referente À redistribuição da quota estadual do Salário Educação. O Rio Grande do Sul foi o primeiro Estado a disciplinar a Quota-Município, redistribuindo integralmente a quota estadual do Salário Educação “com base na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas nas Redes de Ensino Fundamental do Estado e dos Municípios” (Lei nº 11.126/1998, art. 8º). Em 2003, a Lei Federal nº 10.832 estabeleceu a Quota Estadual e Municipal do Salário Educação adotando o mesmo critério de distribuição em todo o país.

Ainda no cenário, há também a Lei nº 12.882/2008 (Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar - PEATE/RS) aprovada por unanimidade no Legislativo, além de decretos e pareceres do Conselho Estadual de Educação que regulamentam políticas construídas na esteira do regime de colaboração.

Quanto à organização institucional, as instituições, entidades e órgãos que, no Rio Grande do Sul, evidenciam maior interesse em realizar o regime de colaboração na gestão da educação pública são a Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), o Conselho dos Secretários Municipais de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (CONSEME/UNDIME-RS), a Secretaria da Educação do Estado (SE/RS), o Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-RS). Há também a participação da Confederação Nacional dos Municípios, as Universidades, da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado, da Secretaria de Relações Institucionais do Estado e dos Conselhos Municipais de Educação. Ocorre ainda a contribuição decisiva do Tribunal de Contas do Estado, do Ministério Público e de organizações da sociedade civil para esse processo.

Destaca-se o papel da FAMURS, com ação política e técnica, objetivando o fortalecimento dos municípios, a qualificação dos agentes públicos municipais e o assessoramento às prefeituras gaúchas, em suas 25 regiões.

As Políticas Públicas descentralizadas são também condicionantes na efetividade do regime de colaboração entre os entes federados. No Rio Grande do Sul, os mecanismos institucionais de relacionamento têm gerado Políticas Públicas e ações integradas, mediante planejamento conjunto, acordos, convênios e outros instrumentos.

O regime de colaboração, entendido como responsabilidade coordenada e como vontade política de resolver os problemas da Educação Básica em benefício do direito à Educação e da equidade social, mostrou-se relativamente viável na realidade gaúcha. Foi institucionalizado, tem mecanismo de produção de Políticas Públicas compartilhadas e descentralizadas, comuns ou articulados, quando próprios de cada esfera federativa.

Por outro lado, nada está pronto ou pode ser considerado ideal. O regime de colaboração federativa, na perspectiva de um sistema educacional nacional, vale ser concebido como uma estratégia que se constrói a cada dia e que enfrenta sérios riscos de solução de continuidade a cada quatro anos. Exige tempo, persistência, método e trabalho continuado. A experiência revela, no entanto, que as instituições governamentais e não governamentais do Rio Grande do Sul parecem dispostas a levar essa estratégia adiante, possivelmente por reconhecerem que União, Estado e Municípios “são parceiros indispensáveis para planejar e responsabilizar-se pela oferta de uma Educação pública de qualidade a todos os cidadãos.” (LUCE; SARI, 1992, p. 48).

Desde o estabelecido na Constituição Federal de 1998, definições que delimitam a colaboração intergovernamental na Educação foram sendo elaboradas no país e no Rio Grande do Sul. Há, portanto, uma regulamentação dispersa que delimita, de fato, a atuação da União, dos Estados e Municípios. Resultam daí a importância e os desafios de uma lei complementar que venha a enfrentar não somente as questões de centralização e descentralização. Por isso, compartilhamos a opinião de SOUZA (2005) de que, para dar conta da atual complexidade do federalismo brasileiro, é necessário enfrentar o seu principal problema derivado das heterogeneidades econômicas entre as regiões. Trata-se, portanto, de construir uma regulamentação que situe a igualdade de direitos e a equidade nas condições de escolarização como grande desafio da política educacional brasileira, a ser consubstanciada

no próximo Plano Nacional de Educação⁵, que precisa da colaboração federativa para incidir efetivamente sobre as desigualdades socioeducacionais.

Esperamos assim que a análise aqui efetuada possa contribuir para um debate que deverá se estender por todo período de execução do FUNDEB, entre todas as esferas federativas, incluindo-se ainda, os representantes de educadores, de movimentos os sociais, das instâncias de controle social e dos Poderes Executivo e Legislativo. “Somente assim poderá se garantir o tão almejado regime de colaboração como preceitua o artigo 211 da Constituição Federal”. (MARTINS, 2011, p. 286).

A compreensão do papel do regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, amplia a possibilidade de qualificar o processo educacional e a valorização de seus profissionais.

3.4 O FUNDEB e o Controle Social

Ao analisarmos o controle estatal e social sobre as verbas da Educação ou de qualquer outra área requer uma discussão preliminar sobre a natureza do Estado, que, ao contrário do que se poderia supor e também da autoimagem que ele veicula, não é neutro e nem sempre está a serviço da sociedade, do bem comum e da coletividade. Em sociedade desigual, e não apenas na capitalista, ele tende a refletir, em maior ou menor grau, os interesses destas classes dominantes e também da burocracia estatal, que, da mesma forma que as diversas frações destas classes, procuram beneficiar-se da riqueza social da qual se apropria o Estado por meio de todo tipo de taxaço. É verdade que o Estado não é só isso, pois reflete também, se bem que em grau menor – quase sempre bem menor – e variável em função da correlação de forças sociais, os interesses de classes trabalhadoras ou subalternas ou grupos ou categorias oprimidos. Em síntese, embora as instituições estatais reflitam principalmente os interesses das classes dominantes e da burocracia estatal – sobretudo do segmento mais necessário para a manutenção e o aprofundamento da sociedade desigual (o Judiciário, o Legislativo, a polícia e as Forças Armadas) –, também atendem aos interesses das classes e dos grupos explorados e oprimidos, em função da capacidade destes últimos em obrigar o Estado a transferir a eles parte da riqueza social através de serviços públicos. (DAVIES, 2011).

⁵ O projeto de lei que institui o PNE 2011-2020 (Plano Nacional de Educação) foi aprovado no dia 25 de setembro de 2013 pela CCJ (Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania). Agora, o projeto, que tramita no Senado como PLC 103/2012, será analisado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). Com vigor até 2020, o plano deveria ter sido aprovado até o início de 2011.

Com relação ao controle social, é comum o equívoco de idealizá-lo atribuindo-lhe supostas virtudes de uma abstrata sociedade civil ou imaginando-o dissociado do controle estatal, como se o Estado não representasse também o social. Ora, conforme ele representa, de maneira direta ou indireta, a sociedade, e, por isso, este controle também é um tipo de controle social, sendo equívoco presumir uma dicotomia entre ambos. Todo controle estatal é também controle social, mesmo que não atenda aos interesses do conjunto da população ou, principalmente, aos das classes ou dos grupos explorados e oprimidos. (id, 2011).

Segundo LIMA (2009), o controle social, corresponde a uma perspectiva de participação, de ação democrática, de instrumentalização de mobilizações e práticas que influenciem no plano decisório governamental, quanto ao planejamento e financiamento dos serviços públicos. Tal perspectiva, na gestão da Educação vai se traduzir por meio das avaliações institucionais, dos colegiados escolares, dos projetos políticos-pedagógicos e dos conselhos da educação, entre outros.

Se levarmos em consideração a nossa recente experiência democrática não poderemos condenar a fragilidade desses instrumentos democratizadores, mas submetê-los à avaliação constante para que ocorram mudanças procedimentais e atitudinais.

Tais elementos instrumentalizadores que destacamos fazem parte de um movimento de construção do controle social e do fortalecimento do poder local. São por um lado, resultados de lutas dos trabalhadores em geral, e dos trabalhadores de Educação em particular, e por outro lado, resultam da cooptação⁶ por parte do Estado, que, na desigualdade da correlação de forças, da direção hegemônica do modelo de planejamento e de avaliação que não aglutina princípios de uma gestão democrático-participativa.

Por outro lado, é frequente restringir o significado de controle social ao realizado por uma abstrata sociedade civil ou mesmo por setores progressistas dela sobre as ações estatais, na suposição ou expectativa de que os problemas de tais ações – o privatismo, por exemplo – seriam sanados ou pelo menos significativamente atenuados por tal controle social. Ora, isto é um equívoco muito simplório, pelo simples fato de os problemas de uma sociedade desigual se refletem não só no Estado, mas também na chamada sociedade civil. Por isso, este controle social, para ter eficácia, não pode ser reduzido à mera presença de representantes da sociedade civil em conselhos para controlar as ações estatais e precisaria ser mais qualificado, pois ele, por si só, não garante muita coisa, muito menos a democratização do Estado ou sua desprivatização, pelo menos de maneira significativa. (id, ib, 2011).

⁶ A cooptação é entendida neste trabalho como um sistema de organização pela qual uma associação qualquer de pessoas nomeia internamente os seus próprios membros, sem dependência de critérios externos.

A qualificação do controle social exige não só a participação individual ou de grupos progressistas em instâncias estatais – Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por exemplo –, mas também, e, sobretudo, a construção de um projeto de nova sociedade e Estado que aponte para a superação das desigualdades sociais e do poder.

A necessidade de um novo tipo de controle social, associado à construção de um novo projeto de sociedade e Estado, é evidenciada pela pouca confiabilidade do controle estatal sobre a aplicação das verbas da Educação. Vale lembrar que esta pouca confiabilidade⁷ não resulta necessariamente ou apenas de incompetência técnica de tais órgãos – ainda que estes problemas também existam –, podendo e devendo ser interpretada como mais um dos mecanismos pelos quais as várias instâncias estatais subtraem recursos legalmente vinculados à área social. Neste caso, a educacional, para favorecer setores do capital, de políticos ou os da burocracia estatal mais poderoso e funcionais à ordem burguesa – o Judiciário, os órgãos de repressão ou de manutenção da ordem etc. (DAVIES, 2011). Não é casual que o congelamento ou a redução dos gastos sociais propostos pelo neoliberalismo muito provavelmente não tenham atingido tais setores. Se atingirem, foi num grau muito menor do que setores que interessam diretamente à maioria da população, como Educação, Saúde e Saneamento Básico. (id, ib, 2011).

Dentre as várias possibilidades de manifestação, é relevante criar a necessidade do controle social e a necessidade dos movimentos sociais voltados para a Educação. Segundo LIMA (2009), talvez começar a forçar a apresentação de temas relevantes nos meios de comunicação seja uma estratégia possível e interessante, bem como expor, em denúncias jurídicas, as mazelas educacionais, pois reivindicar a efetivação dos direitos garantidos pela legislação, apesar de burocrático, pode criar fatos políticos. Enfim, conselho democrático, participativo e atuante só existe se nele houver uma composição de sujeitos democráticos, participativos e atuantes, que se constituam em sujeitos do controle social. . (id, ib, 2011).

No capítulo a seguir, passamos a relatar a dimensão metodológica da pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos.

⁷ Tal falta de confiança, assenta-se na forma de controle das instâncias como Secretaria Tesouro Nacional e Tribunal de Contas, por exemplo.

4 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A construção do caminho metodológico, com vistas à análise das Políticas de Financiamento (FUNDEB), desenvolvidas na Rede Pública de um município do Norte do RS, baseia-se na concepção de política como um fenômeno social que influencia a vida das pessoas, em consonância com o projeto social em vigor.

O estudo em questão é cotejado com os pontos de vista teóricos que sustentam a área do conhecimento da pesquisa e, que foram eleitos como válidos para esta proposta. Na definição dos traços metodológicos, atenta-se para a não unidimensionalidade e a não dedução linear.

A proposta inscreve-se numa abordagem qualitativa, orientada por questões de pesquisa para melhor acercamento da problemática. A pesquisa qualitativa entende a realidade social como dinâmica, no qual interagem sujeito e objeto, já que ambos são de natureza idêntica.

Na pesquisa qualitativa não se abre mão dos dados quantitativos, já que a questão não é somente substituir números por palavras, mas abrir espaço para as interações e subjetividades. As questões da pesquisa que orientam o estudo, indagaram sobre concepções de políticas de financiamento de educação; análise dos ganhos/perdas da rede pública de um município do Norte do RS com a política de Fundo para o financiamento da Educação de 2007 a 2011; análise das modificações ou não na composição da remuneração dos professores após a implantação do FUNDEB, bem como os que apontam ou não para a qualidade educacional, pela via do FUNDEB específico.

Designa-se esta pesquisa como sendo do tipo qualitativa, a qual investiga o significado que os sujeitos atribuem às suas vivências. Parte da realidade e após análise retorna aos sujeitos de forma renovada. Os participantes da pesquisa são considerados sujeitos que participam da construção do projeto e dão sentido à pesquisa.

Quanto à finalidade é explicativa e descritiva sendo que na primeira etapa aprofundou-se o referencial teórico, ou seja, a revisão de literatura, e na segunda etapa abordou-se a problemática de forma descritiva e explicativa retornando à teoria, via entrevistas semiestruturadas.

4.1 Caracterização do Campo Empírico

O universo da pesquisa em questão desenvolveu-se no município de Frederico Westphalen, o qual localiza-se na Mesorregião Noroeste Rio-Grandense, com uma população

de 28.843⁸ habitantes. Apresenta uma densidade demográfica de 108,85 habitantes/km² que se encontra distribuído em uma área de 264,976 km². Distante, aproximadamente a 440 km da capital do Estado, Porto Alegre.

O povoamento da região onde hoje se encontra Frederico Westphalen iniciou-se em 1918 com a chegada dos primeiros migrantes.

A retrospectiva histórica demonstra que os pioneiros deste processo foram os carreteiros João Tombini, Ângelo Serafini, José Copatti que sob o comando do comerciante estabelecido na Boca da Picada, Antonio Marino Zanatto faziam o transporte de produtos manufaturados e da produção agrícola. Numa dessas viagens, um barril de aguardente caiu da carroça, danificando a tampa e para não jogar fora a vasilha, eles tiveram a ideia de colocá-lo numa fonte existente na localidade, sob a sombra, ligando com uma taquara. A localização do barril à beira da estrada com água limpa e muita sombra, deu margem para que o lugarejo fosse crescendo na selva do Vale Alto Uruguai. (BATTISTELLA, 1969).

Posteriormente, o nome foi alterado para Frederico Westphalen, em homenagem ao engenheiro que esteve na direção da Comissão de Terras e Colonização do Estado em Palmeira das Missões, que beneficiou enormemente a região.

O Distrito criado com a denominação de Frederico Westphalen, pelo Ato Municipal n.º 165, de 06-08-1918, era na época subordinado ao município de Palmeira das Missões. Elevado à categoria de município com a denominação de Frederico Westphalen, pela Lei Estadual n.º 2.523, de 15-12-1954, foi desmembrado dos municípios de Palmeira das Missões e Iraí.

Frederico Westphalen é o maior município da microrregião do Médio Alto Uruguai. Principal centro comercial desta região, na cidade, o comércio representa o maior percentual de seu Produto Interno Bruto, sendo também um polo regional de Educação, contando com 2 Universidades Públicas e 2 Universidades Privadas.

A economia industrial em Frederico Westphalen se dá através de indústrias expressivas nas áreas de metalúrgica, produtos em fibra de vidro, lapidação de pedras semipreciosas (o subsolo da região é repleto de jazidas de pedra ametista, uma pedra de coloração roxa mundialmente conhecida), fábrica de colchões e fábrica de ração, entre as principais. Possui um dos maiores abatedouros de suínos do Estado e também é forte seu potencial agroindustrial, com agroindústrias familiares, de pequeno porte.

⁸ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, em 24/03/2013.

A agricultura se caracteriza pela pequena propriedade, agricultura familiar, Frederico Westphalen produz feijão, milho, soja; pratica-se a avicultura e a suinocultura; existem programas para desenvolver a piscicultura, a produção de hortaliças, e, recentemente, a plantação de mamona.

4.2 A Educação no Município

O sistema educacional do Município possui 41 estabelecimentos de ensino. Destes, 16 pertencem à rede municipal, com 10 escolas na zona urbana e 06 na zona rural.

Toda essa estrutura educacional do município de Frederico Westphalen propiciou em 2011, o atendimento de 1.379 alunos no Ensino Fundamental. Destes, 1.022 na zona urbana e 337 na zona rural.

No que tange à Avaliação em Larga Escala aferida através da Prova Brasil denota-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino ainda precisa avançar. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente aos indicadores do ensino em países desenvolvidos.

Apresenta-se a seguir o quadro demonstrativo das indicações aferidas no IDEB, no campo empírico envolvido na pesquisa em relação ao IDEB Observado e Projetado.

Quadro 5 - IDEB 4ª série - 5º ano

IDEB Observado			Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.4	4.8	4.8	4.3	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4

Fonte: www.mec.gov.br - Quadro elaborado pelo autor/2013

Ao analisarmos o Quadro 5, índice do IDEB referente a 4ª série/5º ano, observamos que nos anos de 2007 e 2009, ficou acima das metas projetadas pelo MEC, mas um índice pouco expressivo se considerarmos como fator de qualidade educativa. No ano de 2011, observamos também que o índice ficou abaixo da meta projetada pelo MEC, onde

demonstram que a qualidade e a aprendizagem foram inferiores as aceitáveis se considerarmos os padrões do IDEB.

Quadro 6 - IDEB 8ª série - 9º ano

IDEB Observado			Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.4	4.0	3.8	3.5	3.6	4.3	4.7	4.9	5.2	5.4	5.4

Fonte: www.mec.gov.br - Quadro elaborado pelo autor/2013

No quadro 6, referente ao IDEB 8ª série/9º ano, constatou-se que nos anos de 2007 e 2011, os índices ficaram abaixo das metas projetadas pelo MEC e apenas no ano de 2009, o índice foi superior nas metas do MEC.

4.3 A Escolha dos Sujeitos

Por se tratar de município de pequeno porte, optou-se pela totalidade dos docentes da Rede Municipal de Ensino, porém pelo critério de adesão os docentes somaram 57 professores.

Assim o universo e a população da pesquisa são a Rede Municipal de Ensino de um município do Norte do RS. Na amostra foram considerados a Secretaria Municipal de Educação, os Diretores de Escola, os Docentes, num total de 10 escolas, que ofertam o Ensino Fundamental.

4.4 Coleta e Geração de Dados

A coleta de dados valeu-se de fontes secundárias, tais como os documentos legais entre as quais a Lei 9394/96, Lei do FUNDEB, Constituição Federal, Constituição do Estado do Rio Grande do Sul e documentos exarados pelo MEC.

Os dados coletados compuseram a análise da pesquisa, contribuindo para o reconhecimento das políticas educacionais, antevendo resignificações e transformações socioeducacionais. Os dados ficarão sob a guarda do pesquisador pelo período de 5 (cinco) anos e posteriormente serão incinerados.

Os dados primários foram informados pelos sujeitos da pesquisa, pelos docentes e pelos gestores da Rede Municipal de um município do Norte do RS. Os dados secundários são oriundos dos Planos e Programas Oficiais.

O universo compreendeu a Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de um município do Norte do RS, cujos sujeitos aderiram à proposta, eis, portanto o critério de escolha, a adesão. Além da adesão, considera-se a experiência do pesquisador que atua nesta Rede de Ensino.

Na perspectiva de construir um olhar multifacetado sobre o tema em destaque, elegeu-se o procedimento das entrevistas semiestruturadas para a compreensão da realidade.

4.5 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Apresenta-se a seguir as características do itinerário de análise e geração de dados, acerca do problema de pesquisa.

A análise objetivou, preliminarmente o exame de fontes secundárias através de relatórios e documentos legais do Ensino Brasileiro que abordam as Políticas de Financiamento Educacionais vinculadas ao projeto, além de outros textos relacionados ao tema.

Para a compreensão dos dados, o estudo utilizou as categorias da qualidade educativa, valorização docente, transparência e controle social. A etapa de análise objetivou produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreensão da realidade. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os focos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível, fazer a inferência. MAYO (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido.

Na sequência da análise e também concomitantemente, passou-se à compreensão da realidade em estudo, através da interlocução com os sujeitos da investigação. O instrumento orientador é a entrevista semiestruturada. Na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos para serem preenchidos ou respondidos, como se fosse um guia. A entrevista tem relativa flexibilidade. As questões não precisam seguir a ordem prevista no guia e poderão ser formuladas novas questões no decorrer da entrevista (MATTOS, 2005). Mas, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planejado. As principais vantagens das entrevistas semiestruturadas são as seguintes: possibilidade de acesso à informação além do que se listou; esclarecer aspectos da entrevista; gerar pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e definir novas estratégias e outros instrumentos. (TOMAR, 2007).

Esta abordagem constou de um roteiro previamente delimitado com perguntas abertas, elaboradas a partir do problema de pesquisa. Seguiu as normas éticas da pesquisa no Brasil, autonomia, não maledicência, benefícios e justiça. Os entrevistados foram orientados via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo anonimato, privacidade e direito de desistência do processo.

4.6 Análises dos Dados

A perspectiva de análise é qualitativa, com o apoio da hermenêutica para melhor entendimento das representações dos sujeitos.

No relatório da Pesquisa foi preservado o anonimato dos sujeitos e instituições envolvidas, designando-as por letras e números. Os resultados não redundarão em riscos ou danos aos sujeitos e instituições. Os sujeitos tiveram acesso ao TCLE conforme legislação vigente. Os dados utilizados na pesquisa serão guardados em sigilo por cinco anos e após incinerados.

A investigação em tela, ao analisar as Políticas de Financiamento Educacional, deseja contribuir para lançar luz a esta medida em relação aos seus efeitos socioeducacionais, auxiliando na análise da qualidade educacional e valorização docente. Ao confrontar os documentos legais com a realidade pesquisada projetou-se concorrer para o debate educacional na formulação de medidas educacionais notadamente, no financiamento educacional e sua repercussão na qualidade educativa e valorização dos profissionais do magistério. Pretendeu-se corroborar, igualmente, com a ressignificação de tais medidas através da produção teórica na área. A pesquisa prevê o retorno aos sujeitos envolvidos e à sociedade, cumprindo sua função social.

A quinta parte deste estudo apresenta a realidade refletida à luz da teoria de sustentação, bem como das representações dos sujeitos e do posicionamento do autor, na perspectiva de ensejar possíveis respostas ao problema anunciado.

5 ANALISANDO A REALIDADE PESQUISADA

5.1 Situando a Realidade

Analisar os dados na realidade empírica implica na organização do material, fracionando suas partes, percebendo tendências e padrões de relevo para a pesquisa (LUKE e ANDRE, 2008).

Com a perspectiva de mergulhar na realidade empírica, trazendo a percepção dos sujeitos, para o entendimento e a reflexão dos impactos do FUNDEB na qualidade e valorização da Educação Pública de um município do Norte do RS, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com a Secretaria Municipal de Educação, Direções Escolares e Professores da Rede Municipal de Ensino. No seguimento do trabalho passa-se a relatar os dados coletados e gerados na consecução dos propósitos da pesquisa, a qual analisa o papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: impactos na Qualidade do Ensino e Valorização dos Profissionais da Educação.

A entrevista semiestruturada é considerada uma interlocução planejada, objetivando respostas às indagações sobre o tema de pesquisa. Pretendeu-se ensaiar respostas às indagações: O que são Políticas de Financiamento da Educação; quais são os ganhos/perdas da Rede Pública de um município do Norte do RS, com a política de Fundo para o financiamento da Educação de 2007 a 2011; ocorreram modificações na composição da remuneração dos professores após a implantação do FUNDEB; que indicativos apontam para a qualidade educacional. Esta parte do trabalho tem fundamental importância, pois possibilitará a relação entre teoria e prática, à volta à teoria na tentativa de elucidar o tema eleito para investigação.

Conforme já mencionado no capítulo quatro, no universo da pesquisa foram considerados sujeitos da pesquisa a Secretaria Municipal de Educação, os Diretores de Escola e os Docentes, num total de 10 escolas e 257 docentes, dos quais 57 constituíram a amostra. Para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os mesmos foram designados por S, para Secretaria Municipal de Educação, G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9 e G10, para os Diretores de Escola e com D1 até D45, para os Docentes entrevistados.

Na continuidade do texto passa-se a narrar as representações dos sujeitos pesquisados.

Neste processo ensaia-se um olhar crítico dentro de uma dimensão interpretativa, realçando a perspectiva qualitativa da investigação.

5.2 O que declara o Gestor Municipal de Educação

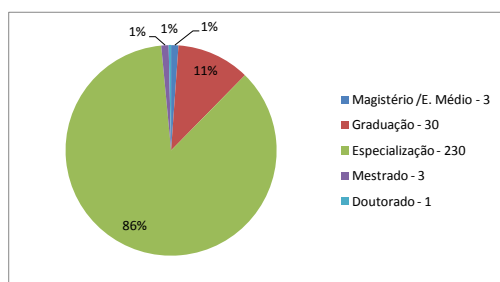
Dando corpo às questões de pesquisa indagou-se inicialmente à Secretaria Municipal de Educação se o Município elaborou o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério previsto na Lei nº 9424/96 que gerou o FUNDEF. A entrevistada respondeu afirmadamente quanto à existência do Plano e mencionou a participação na sua elaboração de diretores, professores, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Para a secretaria, a elaboração do referido plano atendeu os princípios da Gestão Democrática. Com relação a este particular, concordamos com Souza:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA 2009, p. 125).

Conforme apregoa SOUZA (2009), a categoria da participação está intrínseca à Gestão Democrática, ainda que por vezes seja complexa, a busca do diálogo deve estar presente em todo processo de gestão, e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Com efeito, ainda que o processo de construção da democracia seja embrionário no Brasil, há que exercitar novas formas de participação superando a cultura centralizadora.

Entre os desafios do gestor municipal, seguramente a formação adequada é uma questão a ser enfrentada. Assim ao questionar a Secretaria Municipal de Educação, quanto ao total de professores na Rede Municipal de Ensino e sua titulação, foi verificado um total de 267 docentes, assim distribuídos:

Figura 1- Titulação dos Professores da Rede Pública de um município do Norte do RS



Denota-se nesta figura que os docentes que atuam na Rede Pública Municipal possuem titulação compatível com as exigências da função. Presencia-se com o novo Plano de Carreira⁹ instituído em 2002, por exigência do FUNDEF (e mantida com o FUNDEB), que houve busca por maior qualificação dos docentes. É possível verificar a presença de docentes com Mestrado e Doutorado atuando na rede de ensino. Neste particular ressalta-se que o Plano prevê ascensão na carreira para os docentes com Mestrado/Doutorado, o que, por exemplo, não ocorre na Rede Pública Estadual¹⁰. A figura apresentada demonstra a existência de 3 docentes com Curso de Mestrado e 1 docente com Curso de Doutorando.

Dando continuidade a essa análise trazemos o quadro que aponta o vencimento dos docentes de 2008 a 2011.

Quadro 7 – Rendimento Básico Inicial – Nível Magistério/Médio – Jornada de 20 h semanais (2008 a 2011), no município pesquisado e piso nacional.

Ano	Valor Básico Inicial Municipal	Valor Piso Nacional
2008	R\$ 446,30	R\$ 475,00
2009	R\$ 477,50	R\$ 475,00
2010	R\$ 525,30	R\$ 512,00
2011	R\$ 557,10	R\$ 593,50

Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

Este retrato se justifica pelo comparativo que se deseja estabelecer na categoria Valorização do Magistério do município e o Piso Nacional.

Comparando os valores da tabela, com o valor do Piso Nacional do Magistério para Nível Magistério/Médio, com jornada de 40h semanais, que em 2008 foi de R\$ 950,00 e/ou R\$ 475,00 para 20h, em 2009 também era de R\$ 950,00 e/ou R\$ 475,00 para 20h, em 2010 foi de R\$ 1.024,00 e/ou R\$ 512,00 para 20h e em 2011 passou para R\$ 1.187,00 e/ou R\$ 593,50 para 20h. Verificou-se que nos anos de 2008, 2009 e 2010, o salário inicial foi superior ao Piso Nacional, mas a partir do ano de 2011, os índices do reajuste do Piso Nacional foram superiores aos aplicados pelo Gestor Municipal, ocorrendo perdas salariais significativas pelos profissionais da educação. Atualmente o valor do Piso Nacional é R\$ 1.567,00 para 40h e/ou R\$ 783,50 e o básico inicial municipal é de R\$ 682,98, sendo assim os profissionais da educação do município em questão não estão recebendo o valor proposto pelo

⁹ Obedecendo a dispositivos legais hierarquicamente superiores, a implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município de Frederico Westphalen ocorreu através da Lei Municipal nº 1.419, de 24 de julho de 1990 e ao Novo Plano pela Lei no. 2.690 de 11 de dezembro de 2002.

¹⁰ No Plano de Carreira do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul a progressão na carreira ocorre até a Especialização.

Piso Nacional do Magistério. A lei 11.738, de 16 de julho de 2008, preconiza a exigência do Piso Nacional Salarial. Todavia, democracia não é obra do acaso, a conquista dos direitos requer a participação e prática que influenciam o plano decisório dos governos.

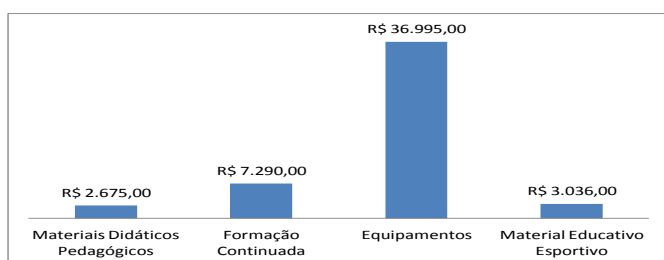
Averiguou-se também que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, possibilitou espaço de formação continuada através de cursos/seminários/palestras, sendo que no ano de 2011¹¹, foram oferecidos segundo a Secretária, mais de 400 h/ano de capacitação para os docentes da Rede Municipal de Ensino. Esta prática de atualização contribui também para a qualificação do processo educativo e é imperativa, haja vista que o FUNDEB destina a parcela mínima de 60% de seus recursos para a formação e valorização do magistério.

Nos discursos relacionados às políticas educacionais, a formação continuada do professor adquire destaque prevendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação profissional. Assim, as Políticas Públicas de formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional e escolar. Por isso, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA,1995, p. 29).

Considerando-se a perspectiva de conhecimento e competência, um programa de formação continuada dos professores deve estar baseado numa ideia de Educação que promova mudanças no interior da escola, reconhecendo as implicações da reflexão sobre a prática pedagógica na própria formação docente. Todavia, quando se menciona a formação continuada a realidade tem demonstrado a existência de ações pontuais e não permanentes. Neste particular os programas teriam maior organicidade e permanência, desde que decididos no coletivo.

Perguntou-se também ao Gestor Municipal de Educação em que aspectos foram investidos os recursos do FUNDEB no ano de 2011. Neste particular as respostas apontaram que os investimentos referem-se à:

Figura 2 - Recursos do FUNDEB investidos em 2011¹² – valores em reais



Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

¹¹ Os dados foram informados apenas do ano de 2011.

¹² Valores repassados somente do ano de 2011.

Refletindo sobre os valores investidos conforme figura anterior, verifica-se o esforço do gestor da rede municipal em atender as escolas. No entanto, há uma predominância no indicativo equipamento. Neste sentido, entende-se que deveria haver maior equilíbrio ou nota explicativa que apontasse e justificasse tal ascendência. Não fica evidenciada a participação dos Conselhos¹³ na aplicação dos recursos financeiros, enquanto canal legítimo de participação.

Procurou-se averiguar também se a aplicação dos recursos citados provocaram mudanças qualitativas¹⁴ na Rede Municipal de Ensino. A esse respeito o gestor municipal de educação apontou que há uma incidência de:

“ambiente acolhedor nas escolas, formação dos profissionais da educação, subsídios didático-pedagógico para os professores trabalhar com alunos” (Secretaria Municipal de Educação– Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Reflete-se acerca da complexidade envolvendo a concepção de qualidade do processo educativo, inclusive na fala do gestor. Via de regra, a qualidade é entendida como o que está visível, os aspectos físicos e materiais. Neste aspecto BRASLAVSKY (2005), auxilia na compreensão quando afirma que o conceito de qualidade da educação varia com o tempo, não é homogêneo em determinado momento, e que sua heterogeneidade está associada a razões objetivas e subjetivas, ou seja, a situações e também a necessidades, interesses e convicções de diferentes grupos e pessoas. Argumenta-se aqui que aquilo que dá visibilidade, parece ganhar realce.

Para a autora (id), educação de qualidade é aquela que permite que todas as pessoas aprendam aquilo que é necessário. Em outras palavras, trata-se de formar pessoas que possam distinguir melhor entre o que pode acontecer, o que se deseja estimular, e aquilo que está acontecendo.

No seguimento do diálogo entre a realidade, a teoria e a experiência de nossa trajetória profissional, realizamos a interação com os diretores de escola, confrontando-os com os demais sujeitos.

5.3 O que declaram os Diretores de Escolas

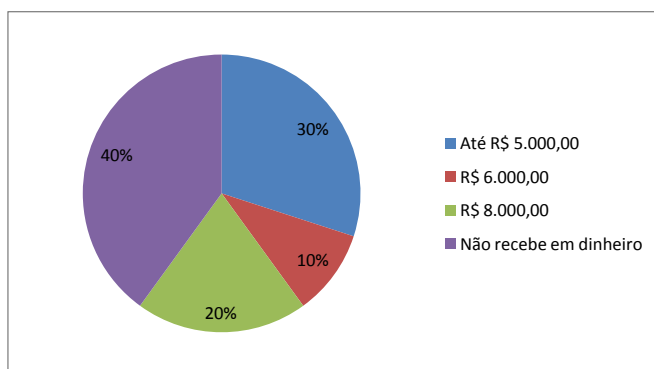
Dando continuidade ao alcance dos propósitos desta pesquisa, qual seja o de analisar o papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: Impactos na Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação, foram entrevistados os

¹³ Referimo-nos ao Conselho do FUNDEB e Conselho Escolar.

¹⁴ Qualidade aqui entendido de acordo com o preconizado no capítulo quatro.

diretores de escolas que atendem o Ensino Fundamental. Foram ouvidos 10 gestores, aqui designados com G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9 E G10. Perguntou-se inicialmente, qual o valor/ano em 2011, recebido pela escola, proveniente dos recursos do FUNDEB, as respostas podem ser evidenciadas na Figura 3:

Figura 3 - Qual valor/ano (2011) recebido pela Escola pelo FUNDEB



Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

Na figura observa-se que 30% receberam até R\$ 5.000,00; 10% receberam R\$ 6.000,00; 20% receberam R\$ 8.000,00 e 40% informaram que não recebem em espécie, mas em materiais adquiridos pela SMEC, o que reduz a autonomia dos sujeitos na definição de prioridades para a escola, princípio da Gestão Democrática. Os recursos por si só não são representativos, há que confrontá-lo com o número de alunos e professores da escola. Nesta ótica nem sempre quem possui maior número de alunos, recebeu maior valor em dinheiro.

Há que refletir se esses valores são suficientes para atender todas as necessidades da instituição, sem comprometer assim a qualidade educacional, visto que não se faz Educação sem recursos. É importante salientar que a maioria das escolas pesquisadas necessitam de reformas, acessibilidade, laboratório de informática, pinturas, espaços adequados para a prática de esportes e outros eventos que são organizados pela instituição.

Nessa perspectiva, os diretores tem que tomar consciência dessas limitações de poder que não se coaduna com a gestão democrática da escola pública brasileira. Ao tomarem consciência de seu poder de decisão em relação ao Estado, não serão meros prepostos, mas aqueles que compartilham o poder de decisão enquanto diretores na hierarquia institucional. Neste sentido também os diretores devem incentivar, e não tentar limitar a participação da comunidade escolar, para fazer valer suas demandas.

Esta postura vai permitir aos diretores, agindo como intelectuais orgânicos¹⁵ da sua classe trabalhadora, conseguir realmente mais autonomia no processo da gestão democrática na instituição escolar. É elucidativa a ótica de PARO, evocada neste aspecto:

O que o cargo tem valido a muitos diretores são preocupações, dores de cabeça, úlceras duodenais, tensões nervosas e quase nada de realização pessoal, quando percebem sua impotência para realizar, na escola, os objetivos de democracia e divulgação do saber com as quais por ventura sonharam e que esperavam concretizar com sua posição de comando na instituição escolar. Por isso uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários. (PARO, 2001, p. 24)

Na perspectiva da gestão democrática, as decisões mais importantes que envolvem a escola estão, por vezes, condicionadas a uma permissão superior para acontecerem, retratando a autonomia relativa da escola. A ordem institucional do Estado ainda é muito forte dentro da instituição escola, reduzindo a participação da comunidade escolar, e do próprio diretor representante estatal e de seus pares.

Inseridos na realidade da gestão democrática na escola, “a democratização se faz na prática”. (PARO, 2001, p.18) Isto quer dizer, a comunidade escolar, os trabalhadores em educação, tem que se envolver diretamente com os problemas de sua escola, se interessar com o desenvolvimento diário da instituição, pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”, (Idem, 2001, p. 18). Tal envolvimento supõe uma participação de maior intensidade.

Nesta ótica o diretor e os professores da escola pública brasileira, percebem que a união com a comunidade escolar só fortalece seu poder. Ou seja:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. (PARO, 2001, p. 12)

Ao serem questionados se os valores financeiros repassados atendem as necessidades da escola, ficou evidente que os recursos estão aquém do necessário para ter uma educação de qualidade, como afirmam algumas Direções Escolares:

“a escola atende alunos de Pré a 8ª série, portanto sempre há necessidade de recursos extras para dar a eles o mínimo de qualidade na educação” (Diretor 1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

¹⁵ Intelectual orgânico aqui entendido na concepção de Mainardes (2011), aquele que tem uma concepção ético política que os habilita a exercer funções culturais e educativas.

Nota-se pelos relatos de algumas direções de escola, o quanto a falta de recursos afeta, ainda que indiretamente, o desempenho e execução de todas as atividades propostas pela instituição, na qual, os gestores precisam escolher onde investir, pois, como afirmam não há verbas para atender de forma adequada todas as necessidades das escolas pesquisadas. Um dos indagados aponta que:

“em parte auxilia, mas não atende todas as necessidades da Escola, está muito longe disso”. (Diretor 2 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral)

As respostas se assemelham:

“falta recursos para auxiliar na infraestrutura (salas, reformas)”. (Diretor 3 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral)

Para complementar os recursos financeiros algumas escolas realizam campanhas de arrecadação como festa junina, rifas e eventos em conjunto com o Círculo de Pais e Mestres¹⁶. Conforme as afirmativas abaixo apontam a realização de:

“festas juninas, investe em livros para biblioteca, xerocadora, algo que venha em benefício dos educandos” (Diretor 4 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Quanto à realização de eventos para arrecadação de recursos financeiros, os educandários pesquisados relatam que os mesmos auxiliam a complementar os recursos enviados pelo Estado, sendo estes investidos em necessidades que atendem as demandas mais imediatas que em muitos casos não são atendidas pelo Estado. Eis alguns relatos, a respeito da destinação dos recursos arrecadados:

“investe em aquisição de livros, material didático e pedagógico, pagamento de conta telefônica mensal, locação de xerocadora e muitas outras necessidades do educandário” (Diretor 1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“fazemos festas, rifas, pois a escola precisa se manter” (Diretor 5 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Nessa perspectiva, o planejamento é importante, pois é o processo pelo o qual procura definir o que fazer e como fazer com os recursos, visando à utilização correta dos recursos disponíveis para que, com eficiência, eficácia, efetividade e humanização, as necessidades possam ser realizadas.

¹⁶ O Círculo de Pais e Mestres tem por finalidade integrar a família com a escola e a escola com a comunidade, para o desempenho mais eficiente e autossustentável do processo educativo, enquanto que o Conselho Escolar é o órgão gestor máximo da escola, tendo por finalidade discutir questões pedagógicas, financeiras e administrativas.

Quando perguntados para indicarem as melhorias ocorridas na Escola, no período de 2007 a 2011, na estrutura física, material didático pedagógico e formação continuada, percebe-se que na maioria das escolas ocorreram avanços neste aspecto. Conforme relatos das direções escolares houve investimentos em:

“armário e materiais para o laboratório de ciências, armário para sala de projetos, quadra de areia, cobertura da quadra; jogos diversos, materiais esportivos, coleções de livros, assinatura de revistas, a formação continuada é oferecida pela SMEC” (Diretor 6 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Para BRASLAVSKY (2005), não há qualidade educacional sem um entorno rico em materiais que possam ser utilizados como materiais de aprendizagem. Entretanto, a riqueza dos materiais não é uma garantia no processo de produção de qualidade educacional. A qualidade desses materiais e suas características de utilização por meio da dinamização pelo docente profissional e eticamente comprometido são tão ou mais importantes que sua existência. A análise permite sinalizar que na maioria das escolas pesquisadas ocorreram melhorias em sua infraestrutura, porém não foi possível verificar se houve também melhoria na qualidade educacional, através de indicativos para aferir tal índice. As respostas assentam naquilo que é visível:

“pintura da quadra, colocação de 13 câmeras, pequenos consertos (troca de vidros, fechaduras), cortina em algumas salas, pintura em 10 salas de aula, computador com impressora para professores, impressora matricial, xerocadora, climatizador, filmadora, máquina fotográfica, computador para secretaria, livros diversos para a biblioteca, assinatura de 7 revistas para alunos e professores” (Diretor 7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Não se pode negar a importância das condições materiais para o ensino-aprendizagem. Não entanto, por si só não tem potencial para avançar na qualificação do processo educativo. De outra parte, considerando-se o montante de recursos a serem investidos em Educação por determinação legal, tais melhorias representam itens básicos de funcionamento das instituições escolares. Há que atentar também que as melhorias não podem reduzir-se a infraestrutura física e material, embora sejam condições imprescindíveis para o fazer pedagógico qualificado. Conforme já destacado, o conceito de qualidade também envolve participação, envolvimento, comprometimento e desempenho.

As direções escolares foram indagadas ainda, se existem recursos do FUNDEB para aplicação no aperfeiçoamento dos professores e até que ponto os recursos do fundo são empenhados. Percebe-se aqui que alguns gestores tem pouca informação sobre o assunto, pois 50% reponderam que não, 10% não sabem e apenas 40% afirmam terem conhecimento da existência de tais montantes.

Ao analisarmos tais dados reflete-se que os gestores das escolas não parecem estar suficientemente informados como se poderia supor. Sabe-se que o acesso às informações dos recursos oriundos do FUNDEB é público e intensamente divulgado. No entanto há um ruído na comunicação ou talvez não exista interesse. As respostas elucidam em parte:

“não tenho conhecimento da aplicação da verba e nem sabemos de quanto a escola é beneficiada com tal valor” (Diretor 8 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“não sabemos como escola, se o FUNDEB repassa verbas para a SMEC, apenas suspeitamos que sim” (Diretor 7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

A análise convida a refletir, também que alguns professores não buscam saber a origem dos recursos e de que forma são aplicados em suas escolas, sempre alegando que isso é assunto para o gestor municipal e estadual. Pensando assim não terão um papel essencial para sugerir e opinar e até para realizar o controle social do que está sendo investido com o repasse que é destinado à manutenção da Educação. Talvez a participação nas decisões auxiliaria no controle e conhecimento destes investimentos

Quando falamos em participação, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida então como partilha do poder. “Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo” (PARO, 1992, p.40).

Indagou-se, aos diretores de escola, na sequência se há participação do Conselho Escolar na aplicação dos recursos do FUNDEB, vejamos algumas declarações:

“o Conselho Escolar não participa da aplicação de recursos do FUNDEB” (Diretor 1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Ao analisarmos o papel do Conselho Escolar, podemos perceber que em sua maioria apesar de sua existência nas escolas pesquisadas, na maioria das vezes sua função é mais consultiva do que deliberativa. Tal participação de baixa intensidade não condiz com os princípios de gestão democrática. Há também iniciativas voltadas à participação, conforme relato de um diretor:

“o Conselho ajuda a fazer o levantamento das necessidades da escola e fiscaliza” (Diretor 9 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Para LIMA (2009), o conselho é um canal legítimo de participação e, como tal, tem suas limitações. Entretanto, deve ser ocupado por pessoas que concebem a si mesmas como sujeitos históricos, que são capazes de mudar e construir um conselho que garanta a participação, a democracia, a autonomia em um sentido mais crítico, mais político, para que com esses atributos construam sua legitimidade social para confrontar com atitudes impositivas, autoritárias e conservadoras. Outros depoimentos apontam posições distintas, o primeiro demonstra pouco conhecimento dos conselheiros, já o segundo parece estar mais comprometido com o processo.

“como não vem direto para a escola, o Conselho escolar não participa, apenas fica informado das reformas ou aquisições feitas pela SMEC para a escola” (Diretor 10 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“contínuo o Conselho Escolar está sempre agindo dentro da escola, aconselhando, auxiliando na aplicação de recursos e também nas reuniões para orientação da disciplina dos alunos” (Diretor 7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

O controle social exercido pelos Conselhos Escolares dá uma perspectiva de participação e ação democrática, contribuindo na tomada de decisões. A escola é um locus importante para o exercício da democracia.

Com relação ao FUNDEB, as Direções das Escolas parecem estar pouco informadas, a exemplo do que acontecia com a própria Secretaria Municipal de Educação. Ao serem questionados sobre valores, sobre possíveis benefícios que a escola teria obtido, que tipo de melhoria salarial, e qual a capacitação e qualificação de professores havia sido fomentada com esses recursos, elas chegaram a confundi-los com o Programa Dinheiro Direto da Escola – PDDE¹⁷. A falta de esclarecimentos e de uma ampla divulgação de informações constituem estratégias necessárias. Embora se pretenda uma maior participação e acompanhamento da aplicação dos recursos educacionais, especificamente, do FUNDEB, pouco ou quase nada tem sido feito para que a comunidade possa realmente desempenhar suas funções. É preciso, ainda, informar e esclarecer mais e mais.

O Conselho Escolar, por meio de representantes de pais, funcionários, professores, equipe gestora e comunidade local que o compõem, deve conhecer a legislação, os indicadores educacionais e a realidade do bairro e da escola a que se vincula. Assim, para

¹⁷ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

fazer valer o direito à Educação, é fundamental reconhecê-lo e lutar para a sua efetivação. A esse respeito, Cury (2005, p. 3) afirma que o direito à Educação deve ser garantido, pois, “como se trata de um direito reconhecido e proclamado, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira ação é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições”.

O papel do Conselho Escolar é o de assumir a luta pela efetivação do direito à Educação no âmbito de suas atribuições. Ou seja, lutar pela garantia do acesso à escola, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem daqueles que estão na escola. Essas lutas são fundamentais para a efetivação do direito à Educação de qualidade, o que envolve também a questão do financiamento. É importante destacar, ainda, que, para que se efetive o direito social à Educação, é necessário o conhecimento e a consciência dos envolvidos, bem como o controle social. Neste horizonte, LIMA (2005), alerta para o perfil dos integrantes dos Conselhos no sentido da tomada de consciência de seu papel.

No bloco que dá continuidade as análises, registram-se as representações dos docentes das escolas, enquanto sujeitos da pesquisa.

5.4 O que declaram os Professores

O estudo em tela elegeu também o pensamento dos professores para integrar o corpo empírico, enquanto sujeitos que cotidianamente sentem o impacto das Políticas Educacionais.

Para responder as perguntas contidas no problema de pesquisa, foram entrevistados professores das escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental. De um universo de 257 professores que compõe a Rede Pública de um município do Norte do RS, 45 professores responderam de forma voluntária o questionário, os quais são aqui designados com D1 até D45, assim sucessivamente.

Com o propósito de acercamento da problemática da pesquisa, foram realizadas oito questões, indagando sobre o FUNDEB. Inicialmente perguntou-se aos docentes se tem conhecimento sobre o fundo e a sua importância para a educação brasileira. Na sua totalidade responderam afirmativamente, porém, quanto a sua importância denota-se que alguns não têm clareza a respeito dessa política de financiamento da Educação, vejamos alguns relatos:

“na verdade é pouco conhecimento, pois não busco saber, é pouco informado e discutido” (Docente 1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

A maioria dos professores pesquisados possui pouco conhecimento sobre as políticas de financiamento, demonstrando assim, desinteresse e desinformação sobre o assunto, que de certa forma contribui para esses recursos sejam investidos por vezes em demandas que não seriam as mais prioritárias para as escolas.

“tenho pouco conhecimento sobre o FUNDEB” (Docente 2 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“quem está na direção pode haver maior conhecimento” (Docente 3 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Tais representações apontam que muitos docentes não conhecem e aparentam ter pouco interesse em saber como funciona o principal fundo contábil da Educação, alguns docentes alegam que isso é somente para as direções. Sob tal ótica cabe refletir que para se ter uma Educação de qualidade é necessário também saber a origem e aplicação dos recursos do FUNDEB. Constitui um dever e um direito conhecer como são aplicados os recursos em suas escolas. O desinteresse pela participação parece estar enraizado em alguns docentes, bem como a apatia frente às Políticas Educacionais, como se não fizessem parte de seu cotidiano. Para Silva (2010), a participação, visa a formar a pessoa em sua totalidade como membro de uma comunidade. A autonomia não se limita ao desenvolvimento do raciocínio moral. O aprendizado é um comportamento cultural.

O desconhecimento aparente da aplicação dos recursos em educação, traduz uma consciência ingênua. No contraponto há que conceber-se como sujeito histórico, capaz de participar e intervir efetuando o controle social.

Na perspectiva de que 60% do montante dos recursos do fundo devem ser aplicados na valorização do magistério, o instrumento de pesquisa debruçou-se também sobre a formação docente.

Ao serem questionados se participam de cursos de formação continuada oferecidos pela SMEC, 98% responderam afirmadamente e apenas 2% reponderam negativamente. Ao analisarmos este dado, fica evidenciado que a quase totalidade participa dos cursos de formação oferecidos pela SMEC, pois percebem que é necessária essa qualificação, alguns talvez para concorrer às promoções que o Plano de Carreira prevê. Conforme já mencionado as oportunidades de formação são eventuais, talvez um programa articulado ao coletivo ofereceria maior densidade à formação.

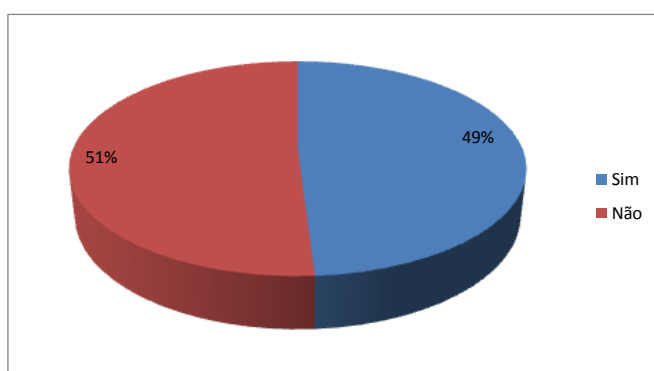
A participação tão desejada possui características de ser um processo, de ter um meio e um fim. É um caminho para alcançar seus objetivos. Segundo DEMO (2001), —dizemos

que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. (DEMO, 2001, p.18)

Quando questionados se a Direção Escolar incentiva à participação nos cursos de formação continuada, 98% responderam afirmadamente. Ao confrontar as falas da Secretaria Municipal de Educação e das Direções Escolares, percebemos que existe essa preocupação dos gestores em incentivar os mesmos a participar nos eventos de formação continuada. Novamente, denota-se a preocupação com a atualização dos docentes, porém em que medida impactam na qualidade daria uma nova pesquisa.

Indagou-se aos docentes se tem conhecimento do processo de aplicação dos recursos do FUNDEB em suas escolas. A maioria respondeu negativamente, conforme expresso na figura a seguir, evidenciando mais uma vez os processos frágeis de participação.

Figura 4 - Conhecimento da aplicação dos recursos do FUNDEB em sua Escola



Fonte: Elaborado pelo autor /2013.

Tal desconhecimento ou a apatia frente às questões que envolvem as políticas de financiamentos e as formas de aplicação dos recursos do FUNDEB em suas escolas são preocupantes, atestando a não participação nas decisões. A participação pode contribuir com a autonomia da escola num processo de discussão e amadurecimento da comunidade escolar.

Ao serem perguntadas se acompanham as decisões do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do FUNDEB, responderam em sua maioria que não, vejamos alguns depoimentos:

“não participo, porque não sou informada das reuniões” (Docente 4 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Neste depoimento, por vezes há certa omissão, e nas palavras do autor:

“Muitas desculpas são justificativas do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias. Por ser um processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já

não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimento fosse previamente delimitado”. (DEMO, 2001. p.19-20).

“como professora nunca fui convidada, apenas uma pessoa representa toda a categoria” (Docente 5 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Os professores pesquisados em sua maioria não acompanham as decisões do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do FUNDEB, não ficando explícitos os motivos dessa não participação, pois alguns alegam desconhecimento e outros nunca souberam de tais decisões. De forma análoga à questão anterior, a frágil participação está mais uma vez presente nas representações dos professores. Outras representações afirmam:

“somente os conselheiros se reúnem e tomam as decisões, desconheço as partes” (Docente 6 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“não sabemos nem quem é o presidente e nem quem faz parte” (Docente 7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

A maioria dos docentes pelos relatos acima, deixa transparecer, o quanto os educadores não estão acompanhando e ou participando do Conselho Municipal de Educação¹⁸ e do Conselho¹⁹ do FUNDEB. Fica notório que os Conselhos, apesar de estarem constituídos, suas ações são pouco divulgadas, contrariando o que diz a Lei no que tange a fiscalização dos recursos oriundos do fundo. Outro aspecto observado é que há poucas informações por parte dos Conselhos. As reuniões parecem ser mais para aprovação dos números e não para as tomadas de decisões. Há que ponderar que a democracia é um processo, por vezes lento, quanto mais a coletividade se envolver, mais democrática são as decisões.

A participação dos docentes na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação, estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no

¹⁸ Para garantir a ampla participação, o CME poderá ser composto por representantes de pais, alunos, professores, associações de moradores, sindicatos, Secretaria Municipal de Educação e demais órgãos e entidades ligados à educação municipal do setor público e privado, indicados e/ou eleitos democraticamente. O número de membros que integram o Conselho Municipal depende de cada realidade. No Brasil a maioria dos CME possui de 6 a 11 membros titulares. No município pesquisado o CME é formado por 9 membros.

¹⁹ O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB no município deverá ser composto por, no mínimo, nove membros, sendo:

2 (dois) representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;

1 (um) representante dos professores da educação básica pública;

1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas;

1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas;

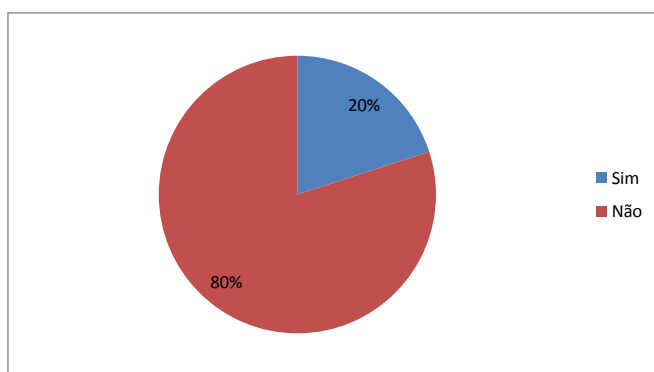
2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;

2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, sendo um deles indicado pela entidade de estudantes secundaristas.

relacionamento com os outros. “Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação.” (PARO, 1992, p. 264)

Na sequência, os docentes foram indagados se participaram na elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, os quais responderam negativamente em sua maioria, conforme gráfico a seguir:

Figura 5 - Participou na elaboração do Plano de Carreira e da Remuneração do Magistério



Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

O primeiro olhar para a figura pode dar uma visão equivocada da realidade, já que a maioria não participou na elaboração do Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério. No entanto, o Plano foi criado no ano de 2002, e os professores entrevistados não haviam ingressado no quadro do magistério municipal, conforme alguns relatos a seguir:

“na época em que foi elaborado o Plano de Carreira eu não fazia parte do quadro de professores” (Docente 8 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“estou no magistério do município há pouco tempo” (Docente 9 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

De outra parte é comum encontrarmos municípios que delegam à assessoria externa a elaboração de tais documentos.

Por fim foi arguido sobre as melhorias ocorridas na escola no período de 2007 a 2011, na estrutura física (laboratório, salas, quadra), recursos didáticos pedagógicos e formação continuada. A análise demonstrou que muitos responderam com poucos detalhes, ou seja, citaram algumas melhorias, mas, sem se deter em explicar as melhorias de forma detalhada, ocorridas com os investimentos realizados dos recursos oriundos do FUNDEB, como podemos verificar nas afirmações abaixo:

“estou há pouco tempo na escola, mas houve novas pinturas, trocas de pisos, rampas, mesas novas no refeitório, aquisição de jogos pedagógicos, livros infantis e participação de vários cursos oferecidos pela SMEC e URI” (Docente 9 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

As afirmações dos Diretores e da SMEC, têm congruência com as dos docentes, quantos aos aspectos relativos às melhorias na estrutura física (laboratório, salas, quadra), recursos didáticos pedagógicos e formação continuada.

Os professores em sua maioria afirmam que ocorreram avanços em alguns aspectos, como pintura, aquisição de materiais pedagógicos, reformas, mas não sabem se ocorreram com recursos do FUNDEB ou de outros programas do MEC. Outras realidades relatam aspectos da infraestrutura física:

“laboratório com 2 microscópios foi desativado, biblioteca quase sempre sem bibliotecário, há grande falta de salas, quadra foi abandonada, nem redes são repostas” (Docente 10 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“temos computadores, embora ociosos por falta de internet, livros literários enviados pelo MEC, projetos multimídia, televisor, livros, jogos pedagógicos e muitas vezes os cursos não vem de encontro aos interesses e necessidades dos professores” (Docente 11 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Cabe refletir, ainda se a qualificação na infraestrutura é proveniente dos recursos do FUNDEB, haja vista que muitas melhorias ocorridas nas escolas são oriundas do PDDE-ESCOLA, do Programa Mais Educação²⁰ e recursos próprios como rifas e eventos realizados pelas escolas. Não foi possível verificar se os docentes de fato tem pleno conhecimento da origem dos recursos financeiros que propiciaram as melhorias.

As análises acerca das falas dos sujeitos da pesquisa através das entrevistas semiestruturadas, demonstram a existência de um olhar semelhante sobre a política de financiamento educacional nos aspectos da qualidade educacional e da valorização docente, evidenciando assim que tanto gestores, quanto os docentes necessitam buscar um conhecimento mais aprofundado de tais políticas, bem como exercer o controle social sobre as políticas educacionais.

No próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais e possíveis conclusões acerca do problema de pesquisa.

²⁰ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar os possíveis impactos do FUNDEB, na Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação da Rede Pública de um município do Norte do RS.

A contribuição desta pesquisa situa-se na compreensão da problemática que envolve as questões de financiamento da Educação, em particular o FUNDEB, enquanto mecanismo de gestão dos recursos públicos.

Este estudo expõe a complexidade das Políticas do Fundo, especialmente, as do caso em estudo, as quais se inserem nas mudanças ocorridas nas políticas educacionais, sobretudo as direcionadas à valorização dos profissionais do magistério e que implementaram várias políticas relacionadas a carreira, remuneração e condições de trabalho.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, não desconsiderando os aspectos quantitativos. O estudo fundamenta-se nos balizadores teóricos e nos aspectos empíricos colhidos junto aos sujeitos da pesquisa: Secretaria Municipal de Educação (SMEC), Direções Escolares e Professores, através de entrevistas semiestruturadas. Os dados secundários foram provenientes dos documentos oficiais.

Para BRASLAVSKY (2005), a convicção sobre as possibilidades da Educação foi uma das chaves do sucesso nos períodos em que a Educação teve mais poder, e esteve sempre associada à valorização dos profissionais da Educação. Deu aos docentes e professores a energia necessária para valorizar todos os seus alunos, independentemente de suas origens e de sua diversidade.

Para a CNTE (1999), vivenciamos, nas redes públicas, salários dos professores cada vez menores; jornadas de trabalho cada vez mais pesadas e multiplicadas; direitos da carreira postos em questão; atrasos de pagamento que justificam greves, dentre outros problemas que demonstram tanto a desvalorização da categoria quanto o desrespeito a esta, por parte do Estado.

É a partir dessa realidade dos professores da Rede Pública de Ensino, no Brasil, em especial os professores da Rede Pública de um município do Norte do RS que a busca pela valorização docente e pela qualidade educacional, vem se afirmando, em processos dinâmicos, que, acreditamos, para se tornar possível, faz-se necessária a mobilização dos docentes. Além disso, é necessário que haja critérios operacionais mais claros para que os direitos garantidos constitucionalmente e regulamentados legalmente possam ser de fato materializados. Assim, teríamos condições de afirmar que esses são os objetivos que fazem

referência à Educação como um direito social básico, com princípios específicos de organização da carreira baseados na valorização e qualificação profissional, concurso, progressão e composição da jornada com a hora-atividade, salários dignificantes, dentre outros aspectos essenciais na vida de qualquer cidadão, de qualquer trabalhador.

Não defendemos a ideia de que melhores salários garantiriam melhores resultados na qualidade da Educação, mas, com certeza teríamos professores mais satisfeitos, o que poderia ser o início para um trabalho de maior dedicação e com qualidade.

As políticas de financiamento implantadas não garantem na totalidade a melhoria e a eficiência do ensino se, concomitantemente ao financiamento, não se estabelecer ações que observam a complexidade excessiva do sistema de financiamento, a carência de normas para organizar a distribuição de responsabilidades entre os vários órgãos que participam do sistema educacional e a ausência de procedimentos eficazes para monitorar e avaliar a distribuição e uso dos fundos públicos. Dentre as implicações destes e de outros problemas relacionados, ressaltam-se, ainda, o desperdício, desigualdade e manipulação política dos recursos financeiros públicos no sistema educacional brasileiro e a falta de implementação de ações de acompanhamento e assistência pedagógica junto aos profissionais da Educação Básica.

Não resta dúvida quanto ao avanço trazido pela implantação do FUNDEB, ainda que no contexto atual, mesmo com os recursos não sendo satisfatórios, às instituições continuam lutando para que os 10% do PIB, seja destinado à Educação Básica, desencadeando uma Educação com mais qualidade e espaços físicos mais adequados.

Ressalta-se ainda a importância do trabalho conjunto das esferas, Municipal, Estadual e Federal no sentido de buscar ações efetivas, como a criação de Fóruns, Comitês, Conselhos de Educação que sirvam como espaço de discussão, articulação e integração das necessidades da sociedade e a luta por uma educação pública de qualidade para todos: da creche ao ensino superior.

O FUNDEB trouxe ao debate o estabelecimento de prioridades de investimentos em todos os níveis de ensino. Realizou-se muito desde a sua implantação, conforme a evidência do pequeno aumento nos orçamentos municipais vinculados ao novo modelo de fundo de financiamento. Contudo, deve-se afirmar que, ainda que pesem as dificuldades, deu-se um passo na direção de um novo conceito de escola pública e, principalmente, ensejou-se a busca pela melhoria da qualidade da Educação no Brasil.

Considerando todos os percalços aqui relatados, o desenvolvimento da pesquisa nos permitiu compreender que, ainda que um dos principais objetivos do FUNDEB fosse a valorização do magistério, condição importante para a melhoria da qualidade do ensino, a

política desenvolvida foi insuficiente para a referida valorização; isto porque ela se expressa em salários dignos, o que não foi alcançado na totalidade do espaço pesquisado, embora tenham ocorrido aumentos superiores ao crescimento do valor-aluno e do salário mínimo.

Dois fatores principais se configuram como indissociáveis para a valorização: a remuneração dos professores e a formação. É evidente que houve melhorias nestes dois aspectos na Rede Municipal de Ensino, embora, dada a situação de pouca valorização decorrente de anos de desvalorização e formação continuada da categoria, tais melhorias estavam muito aquém do que podemos indicar como política de valorização.

É recorrente o argumento do Gestor Municipal de que não é possível oferecer reajustes mais significativos, justamente porque a maior parte dos recursos são para cobrir a folha de pagamento. No entanto, se o poder público cumprisse a Lei do Piso Nacional do Magistério²¹ que em 2011 era de R\$ 1.187,00 (um mil cento e oitenta e sete reais), mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, para a jornada de quarenta horas semanais (Lei nº 11.738/2008), possivelmente haveria alguma melhoria efetiva no campo educacional e, conseqüentemente, na remuneração do magistério.

Não obstante, a criação dos Fundos permitiu maior transparência na execução de parte dos recursos da Educação. Ademais, os ganhos observados na remuneração não decorreram somente da política de Fundos, mas sim do resultado das lutas e reivindicações da categoria dos professores, através de seu Sindicato.

Quanto à qualidade aferida pelo IDEB, não ocorreu grandes avanços neste sentido, visto que os índices estão aquém do ideal. O IDEB referente à 4ª série/5º ano, demonstra que nos anos de 2007 e 2009, ficou acima das metas projetadas pelo MEC, mas um índice pouco expressivo se considerarmos como fator de qualidade educativa. No ano de 2011, observamos também que o índice foi inferior à meta projetada pelo MEC, demonstrando que a qualidade e a aprendizagem foram inferiores as aceitáveis se considerarmos os padrões do IDEB. Já o IDEB da 8ª série/9º ano, dos anos de 2007 e 2011, atesta que os índices ficaram abaixo das metas preconizadas pelo MEC e apenas no ano de 2009, o índice foi superior às metas do MEC.

Este estudo projetou também, contribuir com o aprofundamento da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, através da parcela de produção de conhecimento efetivada. Prevê-se também a aprovação de textos relativos à pesquisa em eventos

²¹ O valor do Piso Nacional do Magistério no ano de 2013 é de R\$ 1.567,00 (um mil quinhentos e sessenta e sete reais), mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, para a jornada de quarenta horas semanais (Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008).

educacionais do Estado e do País, promovendo maior visibilidade e enriquecimento do tema, contribuindo, portanto, para o controle social de uma política educacional.

Considerando os aspectos analisados nesta pesquisa, sugerimos que, além dos temas mais comumente explorados, que são os relacionados no Quadro 2²², seria de enorme valia a produção de estudos sobre a história das políticas de financiamento da Educação nas diversas regiões brasileiras. Estudos mais abrangentes, que incluam dados quantitativos e qualitativos, também fariam grande diferença para um conhecimento mais profundo sobre a área. Finalmente, considerando a extrema variedade de políticas educacionais ao longo da história brasileira, é fundamental a produção de estudos que ofereçam elementos para uma ação mais eficaz tanto do Estado quanto dos movimentos sociais. A organização de grupos de pesquisa inter-regionais que possam desenvolver estudos comparativos também ajudaria a mudar favoravelmente o panorama do conhecimento sobre as políticas de financiamento da Educação no Brasil e, conseqüentemente, esperamos também, através desta problematização contribuir para a realização de novas e mais adequadas políticas educacionais para a Educação Brasileira.

A pesquisa realizada obviamente não se esgotou e nem esgotou o tema investigado, mas nos mostrou situações desafiadoras e angustiantes.

²² Produção na Área do ano de 2001 ao ano de 2010.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA, 2009. Disponível em: <www.direitoaeducacao.org.br/2072/piso-salarial-nacional-dos-professores-%E2%80%93-o-que-muda-com-a-decisao-do-stf/>. Acesso em 25/01/2012.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. ampl. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001
- BATTISTELLA, Monsenhor Vitor. **Painéis do passado: a história de Frederico Westphalen em 60 quadros de literatura amena**. Frederico Westphalen: Marin, 1969.
- BAUER, Carlos de Souza. [et al.]. **Políticas Educacionais & Discursos Pedagógicos**. Brasília, Liber Livros Editora, 2007.
- BONAFONT, Laura Chaqués. **Redes de Políticas Públicas**. Centros de Investigações Sociológicas - CIS [s/l]: Siglo Veintiuno de Espana Editorial, 2004.
- BRASIL, lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e”, do inciso III, do caput do art. 60, **do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica**.
- BRASIL, Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**.
- BRASIL, Lei nº 9.394 de 20.12.1996, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: **PESSOA, Fernanda. Legislação Educacional 3 em 1**. São Paulo: RCN Editora. 2005.
- 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 (FUNDEF)**.
- BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade**. São Paulo.SP.Editora Moderna. 2005.
- BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor**. Tradução Isabel Cristina Rabelo Gomes. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. pp. 17-88.
- CALLEGARI, César. **O Fundeb e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo**. SP. 5ª Ed. Editora Aquariana. 2010
- CÂMARA DOS DEPUTADOS (2005). Proposta de Emenda à Constituição nº 415, de 12 de maio de 2005. Dá nova redação ao § 5º, do art. 212, da Constituição Federal e ao art. 60, do

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/315929.pdf>. Acesso em 25/01/2012.

CAMARGO, Rubens Barbosa. **Relatório de Pesquisa: Problematização do Conceito de Qualidade presente na pesquisa custo aluno ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade**. Brasília: MEC/ INEP, 2004.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento da educação no Brasil**. Em aberto, Brasília, v. 18. n.º. 74, 11-32, dez. 2001.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Magistério Público. **Diretrizes para a Carreira e Remuneração**. *Cadernos de Educação da CNTE*. 2. ed., Brasília, n. 6, jun. 1999.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M.. **Políticas públicas e sociais**. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) Políticas públicas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CURY, C. R. J. **A Questão Federativa e a Educação Escolar**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SANTANA, Wagner. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, março de 2010. 300 p.

_____. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de gestores, 2005

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

_____. **FUNDEB: A Redenção da Educação Básica**. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A aplicação das verbas da educação: Controle estatal ou social?**. Brasília. IPEA. 2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica e ação normativa federal**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.113, p.663-89, set/dez. 2004.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes. Políticas Públicas e Educação, n.55, 2001.

João dos Santos e Silva, assessor de imprensa do CPERS/Sindicato. 2008.

LIMA, Antônio Bosco de. **Estado, educação e controle social: introduzindo o tema**. Revista brasileira de política e administração da educação (ANPAE), v.25, n.3. Porto Alegre: ANPAE, 2009.

- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LUCE, M.B.M. **Construindo os sistemas municipais de ensino: o papel das Associações dos Municípios no Rio Grande do Sul**. In: XAVIER, A.C. da R.; AMARAL SOBRINHO, J.; MARRA, F. (Orgs). **Gestão Escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, 1994.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas. SP: Autores Associados, 2011.
- MAYO, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**. *Rev. Adm. Pública*;39(4):823-847, jul.-ago. 2005
- PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação antes às exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, Heron [org] **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp 300-307.
- _____. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino**. In: *Revista Portuguesa de Educação*. CEEP: Universidade do Minho, 2000, p. 23-38.
- _____. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. *Série Ideias*, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.
- OLIVEIRA, D.A. **Educação e planejamento: a escola com núcleo de gestão**. In: (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Vozes. Petrópolis, 1997. 64-104.p.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, jan-abr. 2005.
- SANTOS, Boaventura Souza. **As tensões da modernidade**: Fórum Social Mundial: Biblioteca das Alternativas, 2001. (www.forumsocialmundial.org.br/portufues/biblioteca).
- SCHARDONG, Fernando. **O Federalismo Fiscal e a Educação Brasileira: o Caso do FUNDEB RS**. Porto Alegre. 2011

SILVA, Sidney. **Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências.** Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE), v.26, n. 1. Porto Alegre: ANPAE, 2010.

SILVEIRA, Carmen Lucia Albrecht; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; LOEHDER, Taís Maiara Loss. **A intervenção do Financiamento nas Políticas Públicas dos Sistemas de Educação Federados.** Anais ANPAE. 2013.

SOUZA, C. **Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1998.** Revista de Sociologia Política, Curitiba, n. 24, p. 105-121, jun. 2005

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03 p.123-140 dez. 2009.

TOMAR, M. S.: **A Entrevista semiestruturada** – Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. SP. Edição 2007/2009.

APÊNDICE A: Entrevista Secretaria Municipal de Educação

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: Impactos na
Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada: Secretaria de Educação

1. A lei n.º 9.424/96-FUNDEF dispõe que os Estados, DF e municípios devem elaborar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. O município elaborou esse documento?

- a. () Sim
- b. () Não

2. Quem participou da elaboração do Plano de Carreira?

- a. () Diretores
- b. () Professores
- c. () SMEC
- d. () Outros. Especifique: _____

3. Qual é o número de professores da rede municipal de ensino?

4. Qual a titulação dos professores da rede municipal de ensino?

- a) Magistério Quantidade _____
- b) Graduação Quantidade _____
- c) Especialização Quantidade _____
- d) Mestrado Quantidade _____
- e) Doutorado Quantidade _____

f) Outra Quantidade _____

5. A secretaria possibilita cursos/incentivos para capacitação do professor?

a. () Sim

b. () Não

6. Qual o número de horas/anos de cursos oferecidos de formação para os professores?

7. Dentre as despesas realizadas com o recurso do FUNDEB, estão?

() Estrutura Física () Didáticos pedagógicos

() Formação Continuada () Outros. Especifique _____

8. Quanto se investiu aproximadamente em cada um dos itens citados, anualmente?

a) Estrutura Física: R\$ _____

b) Didáticos Pedagógicos: R\$ _____

c) Formação Continuada: R\$ _____

d) Outros: _____

9. A aplicação do recurso nos itens enumerados provocou mudanças?

a. () Sim

b. () Não

c. () Em partes

Quais? _____

APÊNDICE B: Entrevista Direção Escolar

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: Impactos na
Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada: Direção Escolar

1. Qual o valor/ano que a escola recebe do FUNDEB?

- a. () Até R\$ 5.000,00
- b. () R\$ 6.000,00
- c. () R\$ 7.000,00
- d. () R\$ 8.000,00
- e. () Mais de R\$ 8.000,00

2. O recebimento deste recurso atende todas as necessidades da Escola?

- a. () Sim
- b. () Não

Justifique: _____

3. O estabelecimento organiza campanhas para arrecadação? No que investe?

- a. () Sim
- b. () Não

Justifique: _____

4. A direção incentiva à participação em cursos para capacitação do professor?

a. () Sim

b. () Não

Justifique: _____

5. Quantos são os turnos de funcionamento da escola?

a. () Manhã

b. () Tarde

c. () Noite

6. Quais são as anos/séries com seus respectivos alunos que estudam na escola?

a) Pré-Escola N° alunos: _____

b) 1° Ano N° alunos: _____

b) 2° Ano N° alunos: _____

b) 3° Ano N° alunos: _____

b) 4° Ano N° alunos: _____

b) 5° Ano N° alunos: _____

b) 6° Ano N° alunos: _____

b) 6ª Série N° alunos: _____

b) 7ª Série N° alunos: _____

b) 8ª Série N° alunos: _____

7. Quantos professores fazem parte do corpo docente da escola?

8. Quantos funcionários trabalham na escola?

9. Indique as melhorias ocorridas na Escola, no período de 2007 a 2011, nos aspectos:

a) Estrutura física (laboratório, biblioteca, salas, quadra): _____

b) Didáticos pedagógicos: _____

c) Formação Continuada:

d) Outros: _____

10. Existem recursos do FUNDEB para aplicação no aperfeiçoamento dos professores? Até que ponto os recursos do Fundeb foram aplicados?

- a. () Sim
- b. () Não
- c. () Não sabe

11. Como o Sr. (a) avalia esta aplicação?

- a. () Positivo
- b. () Negativo

Justifique: _____

12. Qual a participação do conselho escolar na aplicação dos recursos do FUNDEB?

APÊNDICE C: Entrevista Professores

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: Impactos na
Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada: Professores

1. Tem conhecimento sobre o FUNDEB e sua importância para a educação brasileira?

a. () Sim

b. () Não

Justifique: _____

2. Participa de cursos de formação continuada oferecidos pela SMEC?

a. () Sim

b. () Não

3. A Direção Escolar incentiva a participação em cursos de formação?

a. () Sim

b. () Não

Justifique: _____

4. Sabes como é realizada a aplicação dos recursos do FUNDEB em sua escola?

a. () Sim

b. () Não

Justifique: _____

5. Participa das reuniões do Conselho Municipal de Educação?

a. () Sim

b. () Não

Justifique: _____

6. Participa das reuniões do Conselho do FUNDEB?

a. () Sim

b. () Não

Justifique: _____

7. Participou na elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério?

a. () Sim

b. () Não

Justifique: _____

8. Indique as melhorias ocorridas na Escola, no período de 2007 a 2011, nos aspectos:

a) Estrutura física (laboratório, biblioteca, salas, quadra): _____

b) Didáticos pedagógicos: _____

c) Formação Continuada _____

d) Outros: _____

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações para o (a) participante voluntário (a):

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: Impactos na Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação”, sob responsabilidade da Orientadora Prof. Dra. Edite Maria Sudbrack e do Mestrando Paulo Rogério Brand. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Nome: _____ Ass: _____
Escola: _____ Tel: _____
E-mail: _____ Data: _____

Orientadora: Prof. Dra. Edite Maria Sudbrack Ass.: _____
Coordenadora do Mestrado em Educação Tel.: 55 3744-9285
Mestrando: Paulo Rogério Brand Ass.: _____
Tel.: 55 99092480

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa - URI/FW
cep@uri.edu.br Tel: 55 37449200 Ramal: 306

ANEXOS

OFICIO PERMISSÃO À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FREDERICO
WESTPHALEN

Sra. Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen


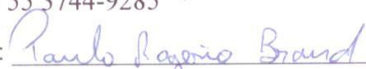
Ao cumprimentá-la, vimos através deste solicitar sua permissão para participar do Projeto de Pesquisa intitulado **PAPEL DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO RS: IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO E NA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**, sob responsabilidade da Orientadora Prof. Dra. Edite Maria Sudbrack. Para tanto, solicitamos o acesso do Mestrando Paulo Rogério Brand nas dependências das escolas municipais para coletar dados (entrevista semiestruturadas), com a Direção e Professores (as). O objetivo desta pesquisa é: Identificar e analisar os impactos socioeducacionais do FUNDEB na qualidade do ensino e na valorização dos profissionais da educação de um município da região Norte do RS.

O desenvolvimento da pesquisa ficará em um prazo de quatro meses necessitando também do consentimento para a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores (as), mantendo o sigilo necessário.

Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos a disposição para demais esclarecimentos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Orientadora: Prof. Dra. Edite Maria Sudbrack
Coordenadora do Mestrado em Educação
Mestrando: Paulo Rogério Brand

Ass.: 
Tel.: 55 3744-9285
Ass.: 
Tel.: 55 99092480

Ilma Sra
Sidene Buzatto

MD. Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen


Sidene Fátima Stieven Buzatto
Secretária Municipal da
Educação e Cultura
Portaria 012/2013