

# POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS<sup>1</sup>

## *BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES: LIMITS AND PERSPECTIVES*

Dermeval SAVIANI<sup>2</sup>

### RESUMO

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

No que se refere aos limites da política educacional brasileira, haveria muitos aspectos a considerar. Penso, porém, que as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na seqüência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. Na seqüência procurarei explicitar como se manifestaram essas duas limitações.

**Palavras-chave:** Educação Brasileira; Educação Pública; Política Educacional; Políticas Sociais e Política Educacional.

<sup>1</sup> Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007.

<sup>2</sup> Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas e Coordenador Geral do HISTEDBR. E-mail: <dermevalsaviani@yahoo.com.br>.

# Artigos

### ABSTRACT

*The educational policies concern the decisions that the Government, that is the State, takes regarding the education. Therefore, dealing with the limits and perspectives of the Brazilian educational policies implies in examining the scope of the educational measures taken by the Brazilian State.*

*There would be many aspects to be considered regarding the limits of the Brazilian educational policies. I think, however, that many of the limitations derive, in last instance, from two structural characteristics that cross the action of the Brazilian State in the field of the education from its origins until today, and by that I mean the historical resistance that the leading elites present to the maintenance of the public education, and the discontinuity, also historical, of the educational measures defended by the State. The first limitation materializes in the traditional scarcity of the financial resources destined to education; the second is embodied in the interminable sequence of reforms, each one beginning again from scratch, and promising the definitive solution of the problems that go on endlessly. In the sequence I will try to explain how these two limitations have manifested themselves.*

**Keywords:** *Brazilian Education; Public Education; Educational Policies; Social Policies and Educational Policies.*

### A histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil

Pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os "Regimentos" de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos "Regimentos", cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções. Então, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia "e nós no vestido

remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolos" (HUE, 2006, p.68).

Em 1564, a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. A partir daí, iniciou-se uma fase de relativa prosperidade, dadas as condições materiais que se tornaram bem mais favoráveis. Luiz Alves de Mattos (1958, p.275-297) compara a fase anterior, que ele chama de "período heróico", com o momento subsequente à instituição da redízima, tomando os aspectos da alimentação; vestuário e calçado; remédios e assistência hospitalar; viagens por terra; viagens por mar; colégios e casas da Companhia de Jesus; e os estudos. Em todos esses aspectos, ressalta o contraste entre as dificuldades e privações enfrentadas na primeira fase e as facilidades e conforto usufruídos na segunda.

A educação era financiada com recursos públicos, configurando uma espécie de “escola pública religiosa” (LUZURIAGA, 1959, p.5-22). Entretanto, se o ensino então ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como sua infra-estrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação encontravam-se sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado. O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p.3).

Por sua vez, o período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827), corresponderia aos primeiros ensaios de se instituir uma escola pública estatal. Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído, em 1772, o “subsídio literário”. As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal” (LUZURIAGA, 1959, p.23-39). A partir dessa proposta, foi baixada a “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772. Por ela foram extintas, no item I, as “coletas” anteriores, substituídas, no item II, por um único imposto:

Nestes Reinos e Ilhas dos Açores e Madeira, de um real em cada canada de vinho; e de quatro réis em cada canada de aguardente; de cento e sessenta réis por cada pipa de vinagre: na América e África de um real em cada arrátel de carne da que se cortar nos açougues;

e nelas, e na Ásia de dez reis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê, ou venha a dar (“Carta de Lei” de 10/11/1772, Item II. *In*: MENDONÇA, 1982, p.614).

Mas também no caso das “aulas régias”, que se concentravam predominantemente no ensino que corresponderia ao nível secundário, em especial às classes de latim, a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. Essa situação era, ainda, agravada pela insuficiência de recursos, dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias”.

Com a independência política foi instalado o Primeiro Império, que fez aprovar, em 15 de outubro de 1827, um documento legal que ficou conhecido como lei das escolas de primeiras letras, pois estabelecia, no artigo primeiro: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p.23). Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada.

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária

e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária (CHAIA, 1965, p.129-131). Era, pois, um investimento irrisório. Não obstante isso, a consciência da importância da educação expressava-se na percepção de que “na instrução pública está o segredo da multiplicação dos pães, e o ensino restitui cento por cento o que com ele se gasta”, conforme afirmou Almeida Oliveira na sessão de 18 de setembro de 1882 do Parlamento (CHAIA, 1965, p.125). E propostas não faltaram. Tavares Bastos, considerando que “não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito dinheiro”, propôs em 1870: “Assim como cada habitante concorre para as despesas de iluminação, águas, esgotos, calçadas, estradas e todos os melhoramentos locais, assim contribua para o mais importante deles, a educação dos seus concidadãos, o primeiro dos interesses sociais em que todos somos solidários” (TAVARES BASTOS, 1937, p.228). A partir daí, apresenta um plano de criação de dois tipos de impostos: o local e o provincial. Essa proposta foi retomada por Rodolfo Dantas, em 21/08/1882 e pela Comissão de Instrução Primária, tendo como relator Rui Barbosa (CHAIA, 1965, p.82-87). Mas, dada a “mania de se quererem os fins sem se empregarem os meios necessários e próprios”, conforme declarou Moraes Sarmiento em 1850 (idem, p. 55), resultou que “nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente”, ironizou Agassiz em 1865 (idem, p. 45). E Rui Barbosa constatava em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação.

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no

índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5 em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p.117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

As Constituições do regime militar, de 1967, e a Emenda, de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constata-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975.

A atual Constituição, promulgada em 1988, restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição

sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação.

Tomemos, então, para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e “jeitinhos” em que são mestres as nossas elites econômicas e políticas: o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país. Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação, atualmente, 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a um por cento do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o FUNDEB no corrente ano está muito aquém do que corresponderia a 2007. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões, muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para 2007. E esse é o montante de que dispõe o MEC para o novo PDE porque, como se anunciou, apenas se prevê o acréscimo de um bilhão para atender aos programas específicos anunciados pelo Plano. Está aí, me parece, a grande limitação do PDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente com as devidas pompas e circunstâncias no último dia 24 de abril deste ano de 2007.

### **A descontinuidade nas políticas educativas**

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletora de reformas de que está povoada a

história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas sucedem-se, passando da Lei das escolas de primeiras letras, em 1827, para o Ato Adicional de 1834, a reforma Couto Ferraz, de 1854, Leôncio de Carvalho em 1879, sem contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império, que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871, de Rui Barbosa em 1882 e de Almeida Oliveira, também em 1882 e o do Barão de Mamoré em 1886. Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a idéia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido.

Esse movimento prossegue no período republicano, patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos.

No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização). Após a reforma Benjamin Constant, de 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e

atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho, tivemos o Código Eptácio Pessoa, em 1901. Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos. Mas a reforma Rivadávia Correa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização, além de retomar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático à orientação dos estudos. Diante das conseqüências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso, tornou bem mais difícil o ingresso no ensino superior. O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se, em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz. Considerando que ela se encontra em pleno centro da última década da Primeira República, quando, sobre a base das transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada, essa nova reforma irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela reforma Carlos Maximiliano.

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971.

A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001.

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre

adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF, com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final do ano passado, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecer um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2.022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema.

## CONCLUSÃO

Abordemos, à guisa de conclusão, o outro aspecto assinalado no tema desta palestra: as perspectivas da política educacional brasileira.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo ministro Fernando Haddad, repercutiu amplamente na imprensa, deixando a impressão de que vem tendo uma aprovação quase geral. Isso me parece compreensível porque, dentro da lógica hoje dominante, de fato as ações propostas representam um avanço em relação à situação vigente nas escolas. Com

efeito, o plano ataca aspectos já há muito diagnosticados como ligados ao fraquíssimo desempenho da educação escolar em nosso país: os baixos níveis de aprendizagem, a começar pela fase de alfabetização; o pouco empenho das administrações municipais na organização adequada das escolas; e os salários aviltantes a que estão submetidos os professores da educação básica, em sua esmagadora maioria. Daí a expectativa de que as medidas tomadas, ao vincular o repasse de recursos ao desempenho evidenciado em provas nacionais, venham a produzir resultados efetivos no que se refere à melhoria da qualidade do ensino, como tem revelado a maioria das manifestações veiculadas pela imprensa.

Embora o MEC tenha atrelado ao PDE 30 programas, sua identidade própria está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do magistério”.

O IDEB foi criado pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da independência política do Brasil.

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz

dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Aliás, pode-se considerar que a iniciativa do MEC foi uma tentativa de responder aos clamores daquela parcela da sociedade que tem mais visibilidade pela sua presença na mídia e pelas suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa.

Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Assumindo esse movimento orquestrado por grupos empresariais, por ocasião do lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, com a seguinte ementa: “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. (grifo meu),

No mesmo dia 24 de abril de 2007, o MEC baixou a Portaria Normativa n. 10, instituindo a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” pela

qual se procurou tornar exequível a meta 2 do movimento “Todos pela Educação”, que se propunha a garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Na mesma ocasião, anunciou-se a apresentação de um projeto de lei cuja ementa anunciava a regulamentação do “art. 60, inciso III, alínea ‘e’, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. O artigo 1º fixa o valor do piso em R\$.850,00 mensais para uma jornada semanal de 40 horas, especificando-se, no parágrafo único, que esse montante compreende todas as vantagens pecuniárias pagas a qualquer título. Pelo artigo 2º estabelece-se a implantação progressiva do piso com um acréscimo de um terço do valor atual até janeiro de 2008, dois terços até janeiro de 2009, chegando-se ao valor indicado de R\$.850,00 em 2010.

Para que esse PDE venha, de fato, abrir uma nova perspectiva na política educacional brasileira é necessário que ele passe por alguns ajustes, por assim dizer, radicais.

Antes de tudo, é necessário que, sem deixar de aproveitar essa maré favorável da opinião pública, se restabeleça de maneira firme e permanente a interlocução com o movimento dos educadores, levando em conta, de maneira séria, suas reivindicações. Com efeito, não basta fixar um piso salarial mais elevado. A questão principal que, ao que parece, o Plano não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, de modo que se pudesse fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e identificando-se com elas. E a jornada integral, de quarenta horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinasse 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade; e, principalmente, além da preparação das aulas e

correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem.

Aquilo que o Plano prevê para quinze anos, deveria ser programado como uma medida de impacto que permitisse imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação. Para viabilizar essa mudança propus, em 1997, para o Plano Nacional de Educação, que se dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação passando, dos atuais cerca de 4%, para 8%.

Essa proposta foi considerada inexecutável, no entanto ela apenas nos situaria entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos EUA (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do próprio MEC em sua proposta de PNE, divulgada naquele ano. Ora, nesse PDE apresentado pelo MEC, os recursos, quando referidos, pois essa questão parece ainda um tanto nebulosa, estão claramente aquém do que já estaria disponível, mesmo não se aumentando o percentual do PIB para a educação. Explicome: num quadro montado pelo MEC para evidenciar o avanço representado pelo FUNDEB, mostra-se que, enquanto o FUNDEF previa um montante total de 35, 5 bilhões de reais para 2006, o valor previsto para o FUNDEB, em 2007, é de 43 bilhões e 100 milhões chegando, no terceiro ano de vigência, a 55, 2 bilhões. Ainda que os valores indicados no quadro, se efetivamente aplicados, melhorassem sensivelmente o financiamento da educação comparativamente à situação atual, deve-se observar que não teriam força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.



Diferentemente, se aplicarmos o índice de 8% ao PIB de 2006, teremos o montante de 185 bilhões e 760 milhões de reais. Descontando-se aproximadamente 1% para o ensino superior, ou seja, 23 bilhões, teríamos, para a educação básica, 162 bilhões e 760 milhões de reais. Portanto, quase quatro vezes o valor previsto pelo FUNDEB para o mesmo ano de 2007.

Na verdade, fica demonstrado que, se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia.

Eis como se abririam, com essa reorientação da política educacional, perspectivas bastante alvissareiras para a educação brasileira.

Mas, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites da política educacional brasileira permanecerão incontornáveis. Isso fica claro nas palavras da presidente desse movimento. Milú Villela, presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do Instituto Itaú Cultural, do Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário e agora também do Comitê Executivo do Compromisso Todos Pela Educação, em artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, do dia 6 de setembro de 2006, afirma:

Até 2011, e mantendo pelos 11 anos seguintes, o investimento em educação básica terá de corresponder a 5% do PIB, um significativo avanço em relação aos 3,5% de hoje”. Atingir as cinco metas nos próximos 16 anos é possível. Mas exigirá de todos os brasileiros paixão pelo tema, esforço concentrado e cooperação entre organizações da sociedade civil, empresas e governos. Chegou a hora de sermos todos pela

educação. Para que, em 2022, possamos festejar o bicentenário da Independência num país de escola boa e de oportunidades iguais para todos (VILLELA, 2006, p.A-3).

Essa meta, embora sinalize que os empresários, finalmente, começam a admitir a importância de se aumentarem os investimentos em educação, é ainda muito tímida, estando bem aquém das necessidades reais que enfrentamos. Como que para compensar a escassez dos investimentos, o artigo apela para a paixão e o esforço concentrado...

Parece clara, aí, como afirmei em entrevista ao Caderno *Mais da Folha de S. Paulo*, de 29 de abril de 2007 (SAVIANI, 2007, p.3), a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação”. Essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso

Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

Em contrapartida, o que estou propondo é algo inteiramente diverso. Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

Creio ter indicado, de modo sucinto, o caminho pelo qual poderemos superar os limites da política educacional brasileira, abrindo-lhe novas perspectivas.

## REFERÊNCIAS

CHAIA, Josephina, *Financiamento escolar no segundo império*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.

HUE, Sheila Moura. *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (2006).

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MATTOS, Luiz Alves. *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MENDONÇA, Marcos Carneiro (1982). *Aula do commercio*. Rio de Janeiro, Biblioteca xerográfica xérox.

RIBEIRO, Maria Luísa Ribeiro. *História da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval (2007). O ensino de resultados (Entrevista). *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 abr. 2007, Caderno *Mais*, p. 3.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo [Org.]. *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879*. Pelotas: Seiva, 2005.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. *A Província*, 2. ed. São Paulo: Nacional, 1937.

VILLELA, Milú. Todos pela educação de qualidade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 6 set. 2006, *Opinião*, p. A-3.

*Recebido em 6/10/2007 e aceito para publicação em 19/3/2008.*