

Movimentos Sociais e Financiamento da Educação Básica no Brasil:

o Contexto Político e Social da Elaboração de Políticas Públicas

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Como citar: FERNANDES, S. A. D. S. Movimentos Sociais e Financiamento da Educação Básica no Brasil: o Contexto Político e Social da Elaboração de Políticas Públicas. *In* : CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A. D. (org.). **A conjuntura econômica e política brasileira e argentina**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.59-70. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-683-1.p59-70>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

MOVIMENTOS SOCIAIS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

INTRODUÇÃO

A coordenação da política nacional de educação é de responsabilidade da União, conforme prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9394/1996. No uso desse preceito legal, o Governo Federal instituiu em 2010 o Fórum Nacional de Educação (FNE), por meio da Portaria nº 1407, de 14 de dezembro de 2010. Este fórum, de caráter permanente, reúne representantes do Ministério da Educação, através de sete diferentes secretarias, entre elas a Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação à Distância (SECAD), representantes de sindicatos de trabalhadores, como a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) e Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CNTEE), representantes de diferentes setores organizados da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Na portaria que o institui são mencionados os Movimentos Sociais do Campo, comunidades científicas, Universidades e Institutos de Pesquisa em Educação, Dirigentes de ensino em diferentes níveis de governo. Ao todo 34 instâncias de repre-

sentação mencionadas na portaria. O FNE tem a finalidade de coordenar as Conferências Nacionais de Educação, além de acompanhar a implementação de suas deliberações e promover a articulação entre os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação.

O caráter permanente do fórum deixa clara a importância, ao menos legal, da participação da social no processo de elaboração das políticas públicas de educação no cenário recente. Ter assegurada a participação de representantes da sociedade civil em fóruns específicos como o FNE é um indicador de como os movimentos sociais de luta em defesa da educação tem reivindicado e conquistado espaços institucionais de representação, nos últimos anos.

Essas conquistas recentes são fruto de um processo de mobilização e reivindicação que se inicia com as lutas pelo processo de redemocratização do país, iniciados no final da década de 1970. Saviani (2007) identifica como marco na organização e mobilização no campo educacional no Brasil as manifestações de professores de escolas públicas de educação básica no final dos anos 1970, que resultou na instituição da Confederação de Professores do Brasil (CPB), denominada Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), após o Congresso realizado em 1989. Com propósitos semelhantes, em 1981, os professores da Educação Superior criaram a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). A organização dos profissionais da educação em diferentes níveis de ensino intensificou-se na década de 1980

Esse breve histórico permite que entendamos o debate que marcou o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, em torno da aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), Lei 13005/2014, aprovado março que define as diretrizes e metas para a educação no Brasil, no período 2014-2024. O projeto de Lei do PNE foi apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em dezembro de 2010 ao então presidente Lula, no último mês de seu mandato presidencial. Dilma, já eleita, assumiria em janeiro de 2011. O projeto de lei tramitou durante 4 anos no Congresso Nacional e teve como principal ponto de debate o percentual do PIB a ser destinado à Educação.

Neste texto abordaremos especificamente o debate em torno do financiamento da educação básica. Retoma-se a conjuntura de mobilização e organização dos movimentos em defesa da educação para identificar nesse processo os limites e alcances da participação democrática no processo de elaboração de políticas públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS, MOBILIZAÇÃO SOCIAL E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Santos et al. (2007, p. 822), “[...] nem tudo que o Estado produz tem caráter verdadeiramente público”, porém, considerando-se a utilização de recursos públicos, todas as ações com investimento de recursos públicos, podem ser, generalizadamente, consideradas como políticas públicas. Ao se analisar o “público” no seu aspecto mais sistêmico, devemos definir como públicas as políticas que, de fato, refletem os interesses da sociedade como um todo.

Considerando esses aspectos Teixeira (2002, apud SANTOS et al., 2007, p. 829) define políticas públicas:

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediação entre atores da sociedade e do Estado. São esses casos, de políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos, que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos [...] Devem ser consideradas também as não-ações, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

A maioria das políticas do Estado realiza, por outro lado, um aspecto complementar, qual seja, assegurar as condições para expansão capitalista e “[...] mesmo quando as políticas são de cunho social voltadas para mostrar o aparato estatal, estão a serviço do desenvolvimento capitalista.” (SANTOS et al., 2007, p. 831). As políticas públicas são elaboradas, portanto, para atender um restrito grupo de interesses. Não existe uma preocupação em atender a sociedade como um todo, o público não é público, e não há uma preocupação em mudar esse paradigma.

Para minimizar esse caráter perverso das políticas públicas, “[...] o Estado tem praticado políticas compensatórias e assistencialistas. [...] as políticas sociais, além de funcionarem como paliativo, contendo a ação da população excluída, favorecem financeiramente a classe dominante.” (SANTOS et al., 2007, p. 832).

Em relação à educação, um marco referencial na elaboração das políticas recentes é a promulgação da Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No texto deste documento a educação básica é apresentada como um conceito novo, pois embora reafirme a educação como um direito, tal qual preconizado no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a nova Lei define a forma de organização da educação nacional e institui a obrigatoriedade da educação infantil como responsabilidade do Estado, no nível municipal de governo. Como direito, o princípio da educação pública e de qualidade deve ser reconhecido e o primeiro passo para o reconhecimento do direito é a inscrição em lei nacional. “O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras.” (CURY, 2008, p. 246).

Ao ser instituída legalmente, como regra, a ampliação da escolarização obrigatória por meio da incorporação da educação infantil e expansão do ensino fundamental, que passa a ser de 9 anos, a partir de 2009, legitima a mobilização e organização de segmentos da sociedade e movimentos sociais. A expansão da escolarização obrigatória, resultado das manifestações sociais, desse modo, é entendida como uma conquista cidadã.

Por outro lado, no sistema educacional brasileiro, as redes de ensino públicas (municipais, estaduais, federal) e privadas possuem autonomia para decidir sobre a organização do ensino, que podem ser em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, de acordo com o Art. 23 da LDBEN (BRASIL, 2007). A lei indica, também, que os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar, no Ensino Fundamental, o regime de progressão continuada, eliminando, desse modo, a reprovação (§2º do Art. 32, Lei 9394/1996). Institui-se desse modo, a diferenciação ao acesso e permanência na escola, o que nos permite concordar com Frauches e Fagundes (2007, p. 39) quando afirma que o inciso I do art. 3º define

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola traz uma ideia participativa e distributiva em sua concepção, contudo, demagógica em sua implementação, pois a igualdade de condições não pode ser obtida por força de lei. Para ele, “[...] somente poderá ser obtida com o fortalecimento do ensino público em todos os seus níveis, onde os alunos da rede pública poderão concorrer com os alunos da rede particular.”

Por sua vez, Cury (2002, p. 47) afirma que

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Assim para Cury (2008, p. 298), o *status quo* da escola existente até então não atendia à exigência de elevação quantitativa e qualitativa desses novos padrões da educação. Foi a LDB que captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de “educação básica”, conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática.

Cury (2008, p. 295) diz que “Este reconhecimento dentro de um Estado Democrático de Direito, tem um longo caminho percorrido, desde a instrução própria das primeiras letras no Império, reservadas apenas aos cidadãos, da Constituição de 1934 que o torna obrigatório e gratuito, chegamos ao direito público subjetivo.” Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (CURY, 2002).

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A maior parte dos recursos destinados ao financiamento da educação básica é proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007. Este fundo substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996. O FUNDEF vigeu de janeiro de 1998 e a dezembro de 2006, enquanto o FUNDEB tem vigência estabelecida para o período 2007 a 2020. Ambos foram instituídos para otimizar a gestão e repasse dos recursos destinados ao financiamento da educação, conforme determinado na LDBEN.

As receitas estaduais vinculadas ao FUNDEB incluem o Fundo de Participação dos Estados (FPE), os recursos arrecadados com o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), a quota do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI-Exp) e o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD). Já as receitas municipais vinculadas são: Fundo de Participação dos Municípios (FPM), quota do ICMS, quota do IPVA, quota do Imposto Territorial Rural (ITR) e quota do IPI-Exp. (PINTO, 2007).

Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, recebeu uma parte dos impostos que já eram vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais. O princípio básico do FUNDEF era o de disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental, da rede municipal e estadual, de modo a possibilitar o que o governo federal alegou ser suficiente para um padrão mínimo de qualidade, ainda não estabelecido.

Para Davies (2006, p. 756) embora este fundo tenha sido uma iniciativa do governo federal, foi minúscula e decrescente (em termos per-

centuais e reais) sua ajuda para os estados que sem a compensação financeira prevista na Lei Complementar nº 87/96, não conseguem alcançar o valor mínimo definido por aluno.

Pinto (2007) faz uma análise dos valores do financiamento da educação básica por estados após a implantação do FUNDEF e reconhece que houve uma significativa municipalização da educação na década de 1990, sem que esse processo resultasse da consulta à comunidade escolar. Os critérios de decisão que orientaram a tomada de decisão pelos governos estaduais foram essencialmente monetários, tendo em vista a tentativa de maior participação nos recursos destinados à educação básica. Para o autor não houve uma preocupação com a qualidade do ensino no processo de municipalização.

Após a Constituição de 1988 intensifica-se o processo de descentralização das políticas públicas, a LDBEN define e amplia a educação básica e o Governo Federal estabelece mecanismos de composição de fundos de recursos destinados à escola. Tendo essas políticas macro como pano de fundo é possível afirmar que o processo de municipalização é resultado desse jogo de forças: de um lado os estados querendo reduzir o número de alunos no ensino fundamental e de outro os municípios querendo ampliar esse contingente, visando à ampliação da capacidade de obtenção de recursos destinados à educação, por meio dos repasses estaduais e federais.

Um dos problemas do processo de municipalização identificados por Pinto (2007) diz respeito à alocação de professores efetivos que pertenciam às redes estaduais e que ficaram ociosos, devido às escolas terem sido municipalizadas. Muitas prefeituras municipais já haviam realizado concursos para a contratação de novos professores para as redes municipais. Em outros municípios, a inexistência de concursos levava à definição de professores por processos obscuros, em função do exercício do poder local.

Outra consequência do processo de municipalização é que se rompeu o equilíbrio entre alunos atendidos e capacidade financeira dos municípios, que passaram a ter número de matrículas para o Ensino Fundamental bastante superior ao número de matrículas das redes estaduais e federal, embora a receita líquida dos municípios seja inferior à obtida pelos estados. Isso se acentua mais nos estados das regiões Norte

e Nordeste que possuem municípios com pequena capacidade de arrecadação e cuja receita municipal é proveniente majoritariamente das transferências da União, pelo Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Porque segundo Nicholas Davies (2006, p. 755),

[...] o problema desses fundos, que se utiliza de apenas uma parte das receitas dos governos, como os impostos, e, não se baseiam nas necessidades de uma educação de qualidade, é dado um percentual fixo e inflexível dos impostos, como limite máximo e não mínimo dos impostos, como se isso fosse suficiente para atender as necessidades educacionais da população.

Disso resulta a dependência dos municípios em relação aos repasses dos recursos do FUNDEB pelo governo estadual.

O FUNDEF não atendia o Ensino Médio, as creches e a EJA. Em 1997, foi criado o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, pela Lei 11.494/97. O funcionamento do FUNDEB preserva essencialmente as mesmas características do FUNDEF. Parcelas fixas da arrecadação de estados e municípios são incorporadas ao fundo, que redistribui esses recursos de acordo com a proporção de matrículas nas redes estaduais e municipais de ensino público. As modalidades de ensino cobertas incluem a educação infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo.

O Fundeb tem a estratégia de distribuir os recursos provenientes da arrecadação dos impostos de natureza contábil e de âmbito estadual, com vigência, recursos financeiro (composto de recursos dos próprios estados e municípios, complementados pela União), com o intuito de promover a inclusão sócio-educacional no âmbito de toda a educação básica proporcionando uma elevação da distribuição dos investimentos em Educação. O FUNDEB tem como característica distribuir recursos com base em nº de alunos da Educação Básica, matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, e considerando também as matrículas das entidades comunitária, confessionais ou filantrópica sem fins lucrativos e conveniados com o poder público (Creche, Pré-Escola e Educação Especial), tendo a vigência de 14 anos, a partir de 01/01/2007 até 31/12/2020. Os recursos

são utilizados nas modalidades regular, especial ou de jovens e adultos, com a duração de oito ou nove anos atendendo crianças, jovens e adultos localizados na zona rural, urbana, indígena ou quilombola.

Os critérios legais para a aplicação da remuneração do magistério, que é o grupo de profissionais formado pelos professores e pelos profissionais que oferecem suporte pedagógico à atividade docente, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica é de 60% e os 40% restantes dos recursos do FUNDEB quem pode receber são os profissionais da educação básica que desenvolvem atividade de natureza técnico-administrativa (com ou sem cargo de direção ou chefia) ou de apoio, como, por exemplo, a secretária da escola, auxiliar de administração, auxiliar de serviços gerais, serventes, vigilante, merendeira, motorista de veículo escolar, videotecário, bibliotecário, nutricionista etc., lotados e em exercício nas escolas da educação básica. Os objetivos a serem alcançados pelo FUNDEB são concorrer para a universalização da educação básica, promover a equidade, melhorar a qualidade do ensino e Valorizar os profissionais da educação (Criação do Piso Salarial Nacional).

Segundo Pinto (2007) este fundo é o mais importante, o FUNDEB, “resgatou o conceito de educação básica como um direito”, nele estão incluídas as diferentes etapas e modalidades da educação básica, a política adotada pelo FUNDEB é o efeito “Robin Hood”, a redução das desigualdades entre os estados da Federação na distribuição da verba, onde os municípios com maior receita de ICMS tendem a transferir recursos para aqueles de menor receita.

Campos e Cruz (2009, p. 374) admitem que o “FUNDEB não garante que os municípios com os piores indicadores educacionais poderão contar com um maior aporte de recursos.” As estatísticas apontam que as melhores infra-estruturas educacionais não necessariamente estão associadas aos municípios com maior disponibilidade de recursos para serem investidos em educação via FUNDEB.

A análise dos valores estimado por aluno previstos para investimento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação, no ano base de 2009, per-

mite afirmar que no estado de São Paulo, gasta-se mais com a pré-escola do que com o ensino médio. Comparando os dados para o Estado de São Paulo e Roraima, percebe-se que estava previsto um custo de R\$ 2.489,35 por aluno, em creche integral e R\$ 2.715,66, em pré-escola integral, sendo que o Estado de São Paulo ficava apenas atrás do estado de Roraima no custo por aluno para essas categorias. Em Roraima, o custo por aluno em 2009 era de R\$ 3.179,09 para creche integral e R\$ 3.468,10 para pré-escola integral. Apenas os estados do Norte e Nordeste necessitaram da complementação da União.

A análise dos dados por município paulista, a partir da tabela que apresenta o número de matrículas, em 2009, permite observar que em Ribeirão Preto, houve uma significativa procura por creches em tempo integral, com 2.883 matrículas, sendo que da Educação Infantil a mais procurada foi a pré-escola parcial, com 12.263 matrículas concluídas. (BRASIL, 2009) Ainda com base na tabela, percebemos que em 2009 não houve registro de matrículas para o Ensino Médio, na cidade de Ribeirão Preto, um dado interessante, tendo em vista que o FUNDEB tem vigência a partir de 2007.

Para Davies (2006, p. 756) “[...] apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais.”

Concluimos que mesmo o governo mudando, ou fazendo outro fundo, não vai resolver o problema da educação, apenas está fazendo um paliativo, amenizando os ânimos, porque a receita continua a mesma para atender a educação, não há um investimento verdadeiro, nem uma preocupação em mudar a educação, ela é sempre colocada em segundo plano, quando vai haver cortes do orçamento, corta-se o da educação, o interesse das políticas públicas não está voltado para mudar este quadro, de tornar uma educação igualitária, de qualidade e que consiga atingir as metas de um país educado, civilizado e respeitado.

Além do FUNDEB, o PDE, O salário-educação e o FIES são financiados pelo FNDE. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, que presta assistência financeira e técnica às ações educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi um importante avanço para a nossa educação, pois podemos vislumbrar duas partes importantes de um mesmo assunto, o que dizem os autores e o que dizem os gestores, sobre o que é o FUNDEB e seu papel no financiamento educacional, suas colaborações, a quem atende, quais as vantagens e desvantagens do fundo, como se discute o investimento desta verba.

Para a elaboração desse trabalho fizemos uma pesquisa de campo, visitando Escolas Municipais e Estaduais da cidade de Ribeirão Preto-SP, com o intuito de enriquecer nossa pesquisa, entregamos aos gestores um questionário com perguntas sobre como os recursos do FUNDEB chegam à escola e como são administrados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=726>. Acesso em: 8 out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Matrícula, distribuição e receita de 2009*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-consultas/966-matricula-distribuicao-e-receita-2009-portaria-no788>>. Acesso em: 8 mar. 2011.
- CAMPOS, B.; CRUZ, B. A. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 371-93, mar./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a05>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da Educação Básica?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Número especial.

FRAUCHES, C. C.; FAGUNDES, G. M. *LDB. Anotada e comentada*. Brasília, DF: ILAPE, 2007. p. 39-79.

PERNAMBUCO. *Cartilha do FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Recife: Coordenadoria de Controle Externo, 2007. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/cartilhafundeb.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no Pacto Federativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877- 897, out. 2007. Número especial.

SANTOS, R. S. et al. Compreendendo a natureza das políticas do estado capitalista. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 819-834, set./out. 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.