

---

JOSETE DUBIASKI DA SILVA

**O GASTO-ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CURITIBA (1991-2001)**

Monografia apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Especialista em  
Organização do Trabalho Pedagógico, Curso  
de Pós-Graduação em Organização do  
Trabalho Pedagógico, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Andréa Barbosa  
Gouveia

CURITIBA

2003

---

Aos educadores, que apesar de todas as dificuldades, continuam sua caminhada na defesa da Escola Pública e na busca de uma sociedade justa e igualitária.

---

Agradeço aos amigos e familiares que sempre me incentivaram e apoiaram nos momentos mais difíceis, garantindo que eu concluísse este trabalho.

---

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Paulo Freire

---

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>viii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b></b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. FINANCIAMENTO PÚBLICO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>3</b>
1.1 O FUNDO PÚBLICO, PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	3
1.2 LEGISLAÇÃO E FONTES DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	13
<b>2. HISTÓRICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 1991 A 2001.....</b>	<b>27</b>
<b>3. O CUSTO-ALUNO EM DISCUSSÃO.....</b>	<b>40</b>
<b>4. O GASTO-ALUNO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>72</b>

---

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Pessoas de 10 ou mais anos de idade, ocupadas, por classe de rendimento.....	<b>5</b>
<b>TABELA 2</b> – Anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais.....	<b>5</b>
<b>TABELA 3</b> – Indicadores básicos.....	<b>15</b>
<b>TABELA 4</b> – Despesas com Ensino Fundamental no período de 1991 a 2001, matrícula inicial e gasto-aluno/ano – valores atualizados em reais.....	<b>57</b>
<b>TABELA 5</b> – Despesas com Ensino Fundamental no período de 1991 a 2001 – percentual em relação ao total de despesas.....	<b>58</b>
<b>TABELA 6</b> – Número de escolas, salas e turmas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	<b>60</b>
<b>TABELA 7</b> – Despesas com material de consumo, obras e instalações e serviços de terceiros e encargos.....	<b>62</b>
<b>TABELA 8</b> – Evolução dos gastos com o Programa de Descentralização de Recursos.....	<b>62</b>
<b>TABELA 9</b> – Percentual das despesas com Ensino Fundamental em relação aos 25% da receita de impostos.....	<b>63</b>

---

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> – Gastos com a Função Educação – período 1991 a 2001.....	<b>53</b>
<b>GRÁFICO 2</b> – Gastos com o Programa de Ensino Fundamental.....	<b>53</b>
<b>GRÁFICO 3</b> – Gastos com o Programa de Educação Infantil.....	<b>54</b>
<b>GRÁFICO 4</b> – Relação entre despesas com pessoal e matrículas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	<b>55</b>
<b>GRÁFICO 5</b> – Relação entre despesas com material de consumo e matrículas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba .....	<b>56</b>
<b>GRÁFICO 6</b> – Evolução dos gastos com o Programa de Descentralização de Recursos em 1997, 1998 e 1999.....	<b>61</b>
<b>GRÁFICO 7</b> – Evolução das despesas com Ensino Fundamental em relação aos 25% da receita com impostos.....	<b>63</b>
<b>GRÁFICO 8</b> – Evolução das despesas com Educação Infantil em relação aos 25% da receita com impostos.....	<b>64</b>
<b>GRÁFICO 9</b> – Total de despesas com Ensino Fundamental e Educação Infantil em relação aos 25% da receita com impostos.....	<b>65</b>

---

## RESUMO

O estudo procurou aprofundar a discussão em torno do financiamento da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, visando à determinação do Gasto-Aluno/ano do Ensino Fundamental no período de 1991 a 2001. Além disso, relacionou a lógica de financiamento da educação às políticas mais amplas adotadas pelas administrações municipais. A metodologia utilizada buscou dados referentes à aplicação dos recursos financeiros do município, mais especificamente vinculados à educação, procurando estabelecer uma relação dos mesmos com o número de matrículas do Ensino Fundamental, observando os limites encontrados pela falta de detalhamento dos balanços financeiros em relação às diversas despesas. A partir destes elementos concluiu-se que, para priorizar os investimentos dos recursos da educação, o que tem pautado as administrações do município são as estratégias e as prioridades da política municipal mais amplas. A discussão pedagógica não tem definido as políticas de financiamento. Cabe considerar ainda, que este foi um estudo inicial que determinou o Gasto-aluno/ano, no entanto, o acesso a dados mais detalhados em relação às despesas em educação viabilizarão estudos mais aprofundados que podem chegar a determinar um custo-aluno-qualidade para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

## INTRODUÇÃO

A produção no campo do Financiamento da Educação no Brasil ainda é bastante reduzida em relação a outros temas da área da educação. Principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) há o entendimento de que o financiamento é um instrumento para a democratização e transparência da administração pública, que pode levar à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade da escolarização. Neste sentido, o objetivo central deste estudo foi analisar como o gasto-aluno no Ensino Fundamental se efetivou em Curitiba, vinculando-o às políticas educacionais implementadas e às políticas municipais mais amplas, no período de 1991 a 2001.

A partir dos dados contidos nos Balanços Gerais do Município de Curitiba, de 1991 a 2001, construíram-se instrumentos de análise que considerassem a composição das tabelas contendo Receitas: Próprias do Município e Transferências, Recursos a serem aplicados em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, além de Recursos recebidos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Consideraram-se, ainda, as despesas com o Ensino Fundamental dentro das possibilidades que os dados obtidos permitiram, relacionando-os com o número de matrículas no Ensino Fundamental. No que tange à Educação Infantil alguns dados também foram analisados sem o grau de aprofundamento do Ensino Fundamental, pois a mesma não era objeto central deste estudo.

Para fundamentar a discussão acerca do gasto-aluno, o trabalho foi organizado da seguinte forma: O Capítulo I partiu de uma análise do papel do Fundo Público, correlacionando-o ao orçamento público e às políticas de financiamento da área social, em especial do financiamento da educação abordando a Legislação e as fontes de financiamento da educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. O Capítulo II apresenta o histórico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contextualizado na lógica de planejamento urbano adotada pelo município, e os reflexos desta nas políticas educacionais desenvolvidas principalmente no período estudado. Já o Capítulo III apresenta a discussão do Custo-Aluno no Brasil tomando como referência os estudos de Teixeira, Paro e do Núcleo de Estudos em Política e Gestão da Educação

da UFRGS. O Capítulo IV busca, a partir de dados financeiros do município, do número de matrículas no Ensino Fundamental e de programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, investigar a aplicação dos recursos e apresenta uma metodologia para identificar o gasto-aluno/ano no período estudado.

Enfim, nas considerações finais, procura-se sintetizar o argumento central do trabalho, qual seja, o movimento de subordinação do financiamento da educação à política de planejamento urbano voltada aos interesses da burguesia do município, ou, ao marketing, que visa consolidar o projeto hegemônico destes mesmos segmentos.

## CAPÍTULO I

### FINANCIAMENTO PÚBLICO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.

#### I. O FUNDO PÚBLICO, PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS .

Para analisarmos o Financiamento Público e o Financiamento da Educação, é necessário situar o papel desempenhado pelo Fundo Público na sociedade capitalista sob as condições históricas dadas em diferentes momentos. Oliveira, ao analisar o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social, afirma que :

“ [...] o Fundo Público, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais.”(OLIVEIRA, 1998, p.19)

Esta característica permite entender como o financiamento público, neste caso, tem atuado de forma a possibilitar a efetivação de direitos sociais. Para isto, cabe observar outra afirmação do autor citado:

“ A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para o transporte, os benefícios familiares [...] e, no extremo desse espectro, subsídios para o lazer, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo, são seus exemplos. A descrição das diversas formas de financiamento para a acumulação de capital seria muito mais longa: inclui desde os recursos para ciência e tecnologia, passa pelos diversos subsídios para a produção, sustentando a competitividade das exportações, vai através dos juros subsidiados para setores de ponta, toma em muitos países a forma de vastos e poderosos setores estatais produtivos, cristaliza-se numa ampla militarização [...], sustenta a agricultura [...], e o mercado financeiro e de capitais através de bancos e/ou fundos estatais,[...], mantém a valorização dos capitais pela via da dívida pública etc.” (*Idem.*, p.20)

Podemos constatar que apesar do fundo público favorecer prioritariamente a acumulação de capital, contraditoriamente e ao mesmo tempo tem se caracterizado pelo financiamento das políticas públicas. Cabe ressaltar que isto se efetivou nos Estados de Bem Estar Social da Europa, porém a partir da década de 80 com o avanço do Neoliberalismo, inicia-se a discussão acerca da saída do fundo público das políticas sociais e nos anos 90 tomam-se iniciativas efetivas neste sentido. No caso da América Latina, e mais especificamente do Brasil, temos algumas iniciativas que se inspiraram no Estado de Bem Estar Social, principalmente na discussão da Constituição Federal (CF) de 1988, momento em que o país passava pela redemocratização e os movimentos sociais estavam em plena ascensão. Porém, nossas políticas públicas estão muito aquém das políticas públicas

desenvolvidas nos países europeus do ponto de vista de sua efetivação, pois no que tange à sua proclamação legal a CF prevê, entre outros direitos:

“Art.6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...]

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializados aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.”

Como podemos observar, a partir da leitura destes artigos da CF, muitos dos direitos aí previstos ainda não são garantidos, seja pela União, Estados ou Municípios. Há muito ainda a se avançar no sentido de consolidar os direitos estabelecidos pela Constituição de 1988.

Alguns dados obtidos através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comprovam esta constatação. Segundo a PNAD, em 2001, apenas 81,1% da população tinha acesso à rede de abastecimento de água e, quanto à rede de esgoto, apenas 66,7% da população. No que diz respeito à taxa de desemprego, a mesma correspondia a 6,2% da população economicamente ativa em 2001. Observando a PNAD, que estabelece uma relação entre as pessoas de 10 ou mais anos, ocupadas, por classe de rendimento, os dados são ainda mais alarmantes, observe a tabela 1:

Tabela 1 – Pessoas de 10 ou mais anos de idade, ocupadas, por classe de rendimento.

RENDIMENTO	% POPULAÇÃO
Até ½ salário mínimo	8%
½ a 1 salário mínimo	16,6%
1 a 2 salários mínimos	26,1%
2 a 3 salários mínimos	12,9%
3 a 5 salários mínimos	10,9%
5 a 10 salários mínimos	7,7%
10 a 20 salários mínimos	3,3%
Mais de 20 salários mínimos	1,4%
Sem rendimento	11,7%
Sem declaração	1,4%

Fonte: IBGE – PNAD – 2001.

Levando-se em conta que, hoje temos o salário mínimo com um dos valores aquisitivos mais baixos desde a sua criação em 1940, a situação é bastante grave, pois 11,7% da população pesquisada não apresenta rendimento algum, 24,6% ganha até um salário mínimo e 39% de um a três salários mínimos. É importante ressaltar que o valor do salário mínimo em 2001, era de R\$ 180,00, e que a média anual do Salário Mínimo do DIEESE, calculado para uma família de quatro pessoas, correspondia a R\$ 1.070,84.

Ainda, segundo dados da PNAD, em 1999, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais, correspondia a 11,4%. Na tabela 2, podemos verificar ainda o número de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais:

Tabela 2 – Anos de Estudo das Pessoas de 10 anos ou mais.

ANOS DE ESTUDO	% - HOMENS	% - MULHERES
Sem instrução e menos de 1 ano	12,8	12,5
1 a 3 anos	17,4	15,7
4 a 7 anos	33,8	32,5
8 a 10 anos	15,6	15,7
11 anos e mais	20,1	23,2

Fonte: IBGE – PNAD – 2001.

Evidenciamos aí, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, direito constitucional, não está sendo garantido, pois cerca de 60% da população, com 10 anos ou mais não conseguiu completar os oito anos do Ensino fundamental.

A efetivação das políticas sociais implica, entre outras condições, na existência de recursos, ou seja, a disponibilização do Fundo Público. No caso brasileiro, o orçamento público disciplina o gasto do Fundo Público no país. Para compreender os limites e possibilidades do financiamento dos direitos sociais, cabe ressaltar alguns aspectos históricos que caracterizam como o orçamento público evoluiu em nosso país.

O ano de 1932 marca a primeira tentativa do governo brasileiro de organizar as finanças públicas, a partir de um levantamento realizado nos estados e municípios, verificou-se que não havia uma padronização em termos de nomenclaturas e títulos. Além disso, os orçamentos eram arbitrários e os balanços fictícios. Houve nesse momento a tentativa de se padronizar os orçamentos, porém a falta de conhecimento técnico levou ao fracasso deste processo. É importante ressaltar que as alterações propostas em termos de finanças públicas sempre estiveram ligadas a fases de reestruturação do capitalismo. Neste caso, o Brasil vivia um momento de substituição do Estado oligárquico pelo Estado burguês, ou seja, um estado onde o poder estava concentrado na burguesia agrária, principalmente nos cafeicultores, logo, uma economia essencialmente agrária. O poder vinha sendo paulatinamente buscado por um outro segmento, representado pela burguesia industrial e financeira, que pretendia voltar a economia ao crescimento industrial nacional. Era necessário então, que o poder público se adequasse a esta mudança. Durante este período, de 1930 a 1945, o governo federal realizou debates, criou comissões, promulgou leis e decretos, enfim,efetivou várias iniciativas com o objetivo de estabelecer novos padrões e valores. Desde então, a técnica do planejamento foi incorporada pelo poder público no Brasil. A partir deste momento, o planejamento passou a refletir a regulação entre estado, economia e sociedade. Pode-se considerar que este período, mais especificamente o Governo Vargas, constituiu a origem do planejamento no Brasil. Tendo em vista que o planejamento tem sido um elemento fundamental para a manutenção e consolidação do capitalismo, cabe lembrar que ele não se limita ao plano econômico, mas se coloca também no plano social: desta forma, as políticas educacionais também fazem parte deste contexto.

No período seguinte, o Governo Kubitschek (1956-60), implantou o programa de metas, podendo-se afirmar que se na era Vargas havia uma política direcionada para criar um

sistema capitalista nacional. Esta política se volta agora para o desenvolvimento econômico dependente, ou seja, articulado ao capital internacional. Na sequência foi elaborado Plano Trienal (1963-65), o mais abrangente comparado aos efetuados até então, apresentando uma elaboração conceitual e analítica mais avançada. Porém este plano não foi executado por haver um descompasso entre o legislativo e o executivo, pois o primeiro encontrava-se mais comprometido com a sociedade agrária, enquanto o segundo tinha ligações mais efetivas com a sociedade industrial e financeira.

O período de 1964 a 1985, após o golpe militar de 1964, caracterizou-se pelo caráter tecnocrático do estado. Os Planos Governamentais marcaram este período: Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Metas e Bases para a Ação Governamental (1970-1972) e os Planos Nacionais de Desenvolvimento (I,II e III; 1972-1985). No setor da educação, com a finalidade de planejar e promover o desenvolvimento, foram produzidos seis planos nacionais de educação. O elemento central, que é o eixo estruturador de todos estes planos, é o fato de que as relações políticas e econômicas são encadeadas de forma a garantir a efetivação das decisões da tecno estrutura estatal utilizando os critérios da racionalidade técnica.

Nesse sentido, o estado intervencionista destaca o papel dos técnicos colocados aí como agentes “neutros”. A tecnocracia tem se traduzido pela negação da dimensão política. O saber técnico-científico é utilizado para legitimar o poder e acabava tratando o planejamento de forma mitificada, como nos lembra Horta:

“ o verdadeiro processo de demitização do plano situa-se no campo da ciência política, e implica em uma tentativa de se responder a questões como: quem faz o plano? Quem define sua estrutura e seu alcance? Em benefício de quem ele é concebido ou retificado? A resposta a essas questões [...] tornará possível delimitar bem as possibilidades e os limites da planificação, seja enquanto instrumento de realização controlada da História, seja enquanto processo dialético capaz de romper estes limites e conduzir a História em um sentido diferente daquele que lhe é traçado pelo Poder.” (HORTA, s.d. , p.223)

Neste período, no campo educacional é promulgada a Lei nº 4024, de 1961, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo a primeira legislação a estabelecer exigências de formulação e implementação da educação num instrumento planejado. Elaborou-se, então, em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo revisado em 1965 pelo Conselho Federal de Educação, porém sua duração foi curta , pois a LDB foi revogada em 1967 pela Constituição da ditadura.

Os governos que se sucederam, de 1964 a 1985, mantiveram as mesmas diretrizes da política do desenvolvimento econômico dependente e consolidaram a prática do planejamento tecnocrático. É importante lembrar que neste período foram produzidos seis Planos Nacionais de Educação. Segundo Calazans *“Eles programavam objetivos na mesma direção, sedimentados pelo forte aparato da tecnoestrutura estatal e do “neutro” discurso tecnicista.”*(CALAZANS, 2001, p.25)

Ainda, no tocante ao Planejamento Educacional neste período, Germano caracteriza a ação do estado militar em dois formatos correspondendo a dois períodos:

“a) o primeiro período corresponde à adoção de uma forma “propositiva-racional ou tecnocrática”, em que a formulação de políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas, enfim, da tecnocracia (civil e militar), e em que, igualmente, as questões sociais e políticas são reduzidas a questões “técnicas” e, ao mesmo tempo, a gestão do aparato estatal é encarada de modo semelhante ao que ocorre na produção de mercadorias. [...] Tal período corresponde à consolidação e ao apogeu do regime militar – 1964/1974 – em que foram formuladas e deflagradas as reformas educacionais; b) o segundo período caracteriza-se por uma mudança na lógica de produção de políticas em que o Estado passa a adotar uma forma de caráter “consensual”, “participacionista” e “redistributivista”, buscando, assim, legitimar-se mediante um discurso que exterioriza uma clara “opção preferencial pelos pobres”. O referido período desenvolve-se a partir de 1975 – 1975/1985 – coincidindo com o período de *crise econômica, crise política e de legitimidade do regime*. Por esse método, “a produção não ficaria dependente de um conjunto de regras geradas no topo da hierarquia”, mas pela “determinação simultânea de incentivos e resultados pelos clientes da administração, pelos usuários dos seus benefícios”. Nesse caso, “a autoridade de organizar e decidir a respeito da atividade produtiva estatal residiria em sua clientela”. (GERMANO, s.d. , p.45)

Ainda, segundo Germano, no que tange ao primeiro período, a política educacional se pautou na “teoria do capital humano” onde se buscou estabelecer uma relação imediata entre educação e produção capitalista, o planejamento educacional deveria estar ligado às necessidades do mercado, especialmente no ensino médio e superior. Esta teoria constituiu o suporte das políticas educacionais principalmente nos países de terceiro mundo, a partir da década de 60. A lei 5692/71 traduziu esta política plenamente, no seu artigo 5º, onde podemos identificá-la com precisão:

“ Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.  
Parag. 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:  
a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

Parag. 2º - A parte de formação especial do currículo:

c) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

d) será fixa, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.”

Outro fato importante que marcou a implantação da Lei 5692/71 foi a forma de construção do Projeto de Lei, onde um grupo composto por apenas nove membros, designados pelo Ministro de Educação e Cultura, num prazo de 60 dias formulou um projeto de lei para regular a organização dos ensinos de 1º e 2º Graus do país, refletindo o perfil autoritário do governo brasileiro naquele período.

Cabe ainda resgatar outro aspecto da Lei 5692. No seu art. 58 já se apontava para o processo de municipalização do ensino:

“Art. 58 - A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parág. Único - As providências de que trata este artigo visarão progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.”<sup>4</sup>

Retomando o segundo período do regime militar (1975/1985), segundo Germano, diante da crise do regime, ocorreu aí uma modificação na metodologia de intervenção do Estado, buscando-se estratégias mais sutis de dominação, propondo-se um planejamento elaborado coletivamente, com a participação da sociedade. A educação passou a ter como objetivo colaborar na redução nas desigualdades sociais.

Na segunda metade dos anos 80, o planejamento continua sendo uma forma de intervenção do Estado e ocupando os espaços da sociedade civil buscando intervir na luta de classes. O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND), 1986 – 1989, e o Programa de Ação Concentrada (PAC) – 1987 – 1991, traduziram o papel intervencionista do estado neste processo de transição brasileira. Na chamada Nova República, o objetivo central foi enfrentar adequadamente a pobreza com a participação ativa dos desfavorecidos, o documento do PAC apresentou um capítulo que tratou especificamente da dívida social, considerando o déficit alimentar, educacional, hospitalar, habitacional e de saneamento

básico, entre outros. No auge da ditadura militar se falava em crescimento econômico, o primeiro passo era “aumentar o bolo” e depois ele seria dividido. Esta divisão no entanto, nunca ocorreu, o número de pessoas que viviam abaixo do nível de pobreza aumentou neste período, logo era o momento de se buscar superar esta situação. Porém, se o planejamento historicamente foi utilizado como forma de manutenção do sistema e como consequência, teve um dos seus piores frutos, a reprodução da pobreza, não é possível superar esta contradição. Tratando mais especificamente da formulação de políticas educacionais, este período caracterizou-se pela fragmentação e ausência de direção, Kuenzer afirma:

“[...] de uma fase tecnocrática de formulação de Planos, passou-se à pulverização dos recursos travestida de descentralização. Neste esquema, em nome da municipalização, foram estabelecidas relações diretas entre a União e os Municípios, desconsiderando a política nacional e passando por sobre a Unidade Federada com seus planos e prioridades específicas. O MEC, de instância articuladora da política nacional de educação, transformou-se em mera agência repassadora de recursos, a partir da análise de projetos, através de critérios nem sempre transparentes e defensáveis [...]” (KUENZER, 2001, p.57)

Ainda, segundo Kuenzer, havia um descompasso entre as Secretarias de Orçamento e Finanças e de Planejamento do MEC observado em documentos das mesmas, preponderava a Programação Orçamentária, a política educacional era desconsiderada. A chamada “participação da sociedade”, foi ignorada e mais uma vez os diversos segmentos organizados da sociedade civil foram desconsiderados e as práticas clientelistas mantidas.

A partir dos anos 90, com o esgotamento do padrão de financiamento, baseado no capital nacional, Estado e capital internacional, esgotamento este traduzido por uma grave crise econômica e social, o planejamento foi substituído pelo plano de estabilização monetária, o capital produtivo, pelo capital especulativo. Ocorreu, desta forma uma mudança de eixo conceitual e segundo Fernandes:

“A versão do planejamento centralizado, globalizante é substituída por uma abordagem descentralizada, de parcerias, portanto mais localizada, mais comunitária, isto no sentido de co-responsabilidade com os diversos atores – agora não mais somente a cargo de técnicos especializados – envolvidos na busca de caracterizar os cenários a serem tratados. Assim, O projeto de governo (o que fazer) tem que ser contraposto com a governabilidade sobre o sistema (a dificuldade para fazer) e a capacidade de governo (eficácia para fazer).”(FERNANDES, 2001.).

---

<sup>1</sup> O FUNDEF é criado com esta mesma função, ou seja, que os recursos sejam aplicados no Ensino Fundamental diretamente pelos municípios, visando uma melhor aplicação dos mesmos. Certamente o FUNDEF acelerou o processo de municipalização nos municípios onde ela ainda não tinha se efetivado.

É importante destacar que, apesar de ter ocorrido uma mudança no eixo conceitual da concepção de planejamento, esta ainda não se refletiu na elaboração e na execução do orçamento público.

Ainda segundo Fiori, foi adotado o plano de ajustamento das economias periféricas, nas bases propostas pelo FMI e pelo BIRD em mais de 60 países, conforme o autor:

“Um programa ou estratégia seqüencial em três fases: a primeira consagrada à estabilização macroeconômica, tendo como prioridade absoluta um superávit fiscal primário envolvendo invariavelmente a revisão das relações fiscais intergovernamentais e a reestruturação dos sistemas de previdência pública; a segunda, dedicada ao que o Banco Mundial vem chamando de “reformas estruturais”; liberação financeira e comercial, desregulação dos mercados, e privatização das empresas estatais; e a terceira etapa, definida como a da retomada dos investimentos e do crescimento econômico.”(FIORI, 1997, p.12)

Situando particularmente o Brasil, é possível identificar claramente a implementação da primeira e segunda fases. Houve o início da implementação deste projeto durante os governos Collor e Itamar Franco, e a consolidação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Assistimos durante este período à implementação do “Plano Real”, ao controle da inflação, à busca incessante do superávit fiscal primário, direcionando estes recursos para pagamento dos juros da Dívida Externa, deixando as políticas públicas em segundo plano. Acompanhamos ainda, à privatização de setores estratégicos como o de telecomunicações, elétrico e das companhias de saneamento, entre outros. Além disso, a abertura total ao capital especulativo, pagando as maiores taxas de juros do mercado financeiro mundial, e a concessão de isenção fiscal entre outros benefícios às empresas transnacionais, levaram à quebra de inúmeras empresas nacionais, além de uma recessão econômica gravíssima e índices de desemprego altíssimos, chegando a 19% em alguns centros urbanos do país. A terceira etapa colocada pelo plano de ajustamento, ou seja, a retomada dos investimentos e do crescimento econômico parece inatingível, e ainda segundo Fiori: “[...] onde houve retomada do crescimento, este tem sido lento e absolutamente incapaz de recuperar os empregos destruídos pela reestruturação e abertura das economias.” (FIORI, 1998, p.19)

Refletir sobre a reorganização do Estado neste período nos permite entender os desdobramentos desta política, Chesnais afirma:

“A capacidade intrínseca do capital monetário de delinear um movimento de valorização “autônomo”, com características muito específicas, foi alçada pela globalização financeira a um grau sem precedentes na história do capitalismo. As instituições financeiras, bem como os “mercados financeiros” (cujos operadores são mais fáceis de identificar do que faz supor essa expressão tão vaga), erguem-se hoje como força independente todo-poderosa perante os Estados (que os deixaram adquirir essa posição, quando não os ajudaram), perante as empresas de menores dimensões e perante as classes e grupos sociais despossuídos, que arcam com o peso das “exigências dos mercados” (financeiros).” (CHESNAIS, 1996, p.239)

Diante desta lógica, fica bastante claro o limite do Estado diante dos mercados financeiros, principalmente nos países periféricos onde os governos nacionais se submetem aos desmandos do mercado sem a menor resistência. Neste caso, o Estado passa a exercer o papel de mero executor das políticas impostas pelo Banco Mundial e pelo FMI. O que se verifica no que tange aos orçamentos é a prioridade que se dá ao pagamento de juros da dívida, sendo que as políticas públicas ficam em segundo plano: com isso as camadas pobres da população ficam a mercê “de seu próprio destino”. O planejamento de políticas públicas é substituído pela imposição do plano de ajuste econômico.

A análise do papel do fundo público, do Estado e do planejamento no Brasil, leva-nos a perceber como a subordinação das políticas públicas ao ajuste econômico pode ser explicitamente percebida na forma de tomada de decisões sobre as políticas educacionais, não apenas no Brasil, mas na América Latina. Desta forma, podemos identificar um eixo similar de reformas na América Latina na década de 90.

Segundo Casassus três objetivos orientaram esta reforma: colocar a educação no centro das estratégias de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto social, iniciar nova etapa de desenvolvimento educacional mediante transformação profunda da gestão e o terceiro melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro. Quanto ao primeiro objetivo, buscou-se mais recursos para a educação, tanto em nível local como através do crédito internacional através do endividamento nacional. Já em relação ao segundo objetivo, a gestão foi orientada para a abertura do sistema e a busca de parcerias, nos processos de descentralização e na ênfase na qualidade e na equidade. No que tange ao terceiro objetivo, no nível macro implantaram-se sistemas nacionais de avaliação, programas compensatórios de discriminação positiva e reformas curriculares, já a focalização da escola, principalmente na gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas foram ações pensadas no nível micro.

O FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – coloca-se como um dos programas, vinculados ao segundo objetivo, voltado para o processo de descentralização financeira. Cabe considerar ainda que num Estado submetido à lógica do mercado, o planejamento e o orçamento públicos estão voltados à política de redução dos gastos com as políticas públicas. Desta forma apesar de toda a propaganda oficial, o FUNDEF não representa maiores investimentos na educação, apenas uma priorização dos recursos já existentes para o Ensino Fundamental.

## II. LEGISLAÇÃO E FONTES DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

Para compreendermos como se dá o financiamento da educação em nosso país, é necessário que tenhamos antes a compreensão de aspectos acerca do atual sistema tributário brasileiro.

No Brasil as principais fontes de receitas públicas são os impostos<sup>2</sup> e as contribuições sociais que juntos correspondem a 98% do total. Segundo, Pinto (2000), considerando-se as taxas e contribuições de melhoria que também compõem as receitas públicas, o total delas representou um montante de 26% do Produto Interno Bruto no triênio 95-97. Ainda, segundo o mesmo autor, nos EUA este montante correspondeu a 30,4% do PIB, em 1996. Se em percentuais já percebemos que a carga fiscal é inferior no Brasil, ao levarmos em conta os valores do PIB em dólares esta diferença é gritante. Isto significa que o poder público no Brasil dispõe de US\$ 800 por habitante/ano, enquanto nos EUA este valor corresponde a US\$ 8.000 por habitante/ano.

---

<sup>2</sup> Os impostos do país a partir da constituição de 1988 nas três esferas são:

*Nível Federal:* Importação (II), Exportação (IE), Renda e proventos de qualquer natureza (IR), Produtos Industrializados (IPI), Operações de crédito, câmbio, seguro, ou relativas a títulos ou valores mobiliários (IOF) e Propriedade Territorial rural (ITR).

*Nível Estadual:* Transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos (ITCD), Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte e comunicação (ICMS), Propriedade de veículos automotores (IPVA).

*Nível Municipal:* Propriedade predial e territorial urbana (IPTU), Transmissão intervivos de bens e direitos relativos a imóveis (ITBI) e Sobre serviços de qualquer natureza (ISS).

Outro dado importante a ser considerado é que, dos doze impostos existentes no Brasil apenas três deles, IR, IPI e ICMS correspondem a 83% do total de impostos arrecadados, sendo que o ICMS é responsável por quase metade do total. Contraditoriamente, num país de dimensões continentais como o nosso, com mais de oito milhões de quilômetros quadrados a arrecadação de ITR, chega a poucos 0,2% do total, comprovando com dados concretos o problema fundiário do Brasil.

Ao analisarmos a questão da distribuição de renda no Brasil percebemos que este é um elemento que afeta diretamente a tributação. Nos países capitalistas centrais em que a classe média representa uma faixa considerável da população e a distribuição não é tão perversa como aqui, a principal fonte de receita tributária é o Imposto de Renda.

Tendo em vista que somos o país que possui a pior distribuição de renda do mundo, os 20% mais ricos possuem uma renda 32 vezes maior que os 20% mais pobres (Tabela 3), e um país que praticamente não possui classe média, ocorre um predomínio dos tributos indiretos, chegando a um montante superior a 90% do bolo fiscal. Quem vai contribuir com a maioria destes recursos é a maioria da população que tem um poder aquisitivo baixíssimo.

É importante destacar o caráter regressivo dos tributos indiretos, segundo Pinto:

“O caráter regressivo desse tipo de tributo reside no fato de que, ao comprar um dado produto que tenha um tributo embutido no seu preço, o pobre e o rico pagam o mesmo valor, embora possuam rendas e capacidades contributivas distintas. Imaginemos um produto que custe, por exemplo, R\$ 3,00 e que tenha embutido em seu preço, R\$ 1,00 de impostos. Uma pessoa ao comprar esse produto, e que possua uma renda de R\$ 100,00/mês, estará pagando em impostos o equivalente a 1% da mesma. Já uma outra pessoa, cuja renda seja de R\$ 1.000,00, comprometerá apenas 0,1% do que ganha, ao fazer a mesma compra. Além disso, como os segmentos mais pobres possuem baixo poder de poupança e consomem tudo o que recebem, são também penalizados num sistema onde maioria dos tributos incide sobre o consumo.” (PINTO, 2000, p. 25)

Tabela 3 - Indicadores Básicos.

PAÍS	PNB per capita (US\$) - 1994	TMM5*	Analfabetismo adultos % -1995		Distribuição % de renda (final dos anos 80 e início dos 90)		
			Mulher	Homem	A=20% + pobres	B=20% + ricos	B/A
Brasil	2.970	56	17	17	2,1	67,5	32
África do Sul	3.040	50	18	18	3,3	63,3	19
Chile	3.520	12	5	5	3,5	61,0	17
Suíça	37.930	6	B	B	5,2	44,6	9
Japão	34.630	4	B	B	8,7	37,5	4
Dinamarca	27.970	6	B	B	5,4	38,6	7
Noruega	26.390	5	B	B	6,2	36,7	6
EUA	25.880	8	B	B	4,7	41,9	9
Ruanda	80	(1980) 128	48	30	4,2	39,1	9
Tanzânia	140	84	43	21	6,9	45,5	7

B – Segundo a UNESCO, o analfabetismo é inferior a 5%.

Fonte: modelo de tabela extraído de Minto e Muranaka com dados atualizados e ampliados para o presente trabalho retirados do Relatório sobre o desenvolvimento mundial – Do Plano ao Mercado, Banco Mundial, 1996.

A partir desta lógica injusta, de distribuição de renda e de tributação, é possível perceber os desafios postos para uma política de financiamento da educação. Apesar de terem ocorrido alguns avanços a partir da Constituição Federal de 1988, as políticas de financiamento da educação ainda estão muito aquém das necessidades reais de investimento neste setor.

Cabe ressaltar, agora, as fontes de financiamento da Educação, bem como, a sua regulamentação. O Salário-Educação, que é uma destas fontes, foi criado em 1964 e era inicialmente uma contribuição social recolhida pelas empresas, destinada ao ensino primário e, posteriormente ao Ensino de 1º Grau. A legislação da época permitia às empresas três

formas diferenciadas de recolhimento: o recolhimento direto do valor devido, dedução da aplicação realizada no Ensino de 1º Grau de seus empregados e dependentes, ou destinação dos recursos a bolsas de estudo na rede privada de ensino. Isto levou a uma série de distorções na destinação desta contribuição social.

A partir da aprovação da Emenda 14/96, e posterior regulamentação pelo artigo 15 da Lei 9424/96, o Salário-Educação destina-se unicamente ao Ensino Fundamental público, correspondendo a uma contribuição de 2,5% sobre o total da folha de contribuição das empresas. Do total de sua arrecadação, 1% é deduzido em favor do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), sendo o restante dividido em duas quotas: uma federal, correspondente a um terço dos recursos arrecadados, e a segunda, estadual, correspondente a dois terços. Estes recursos são distribuídos mensal e automaticamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base na arrecadação de cada unidade da federação.

A princípio a Lei 9424/96 previa uma cota municipal, no entanto, o parágrafo que tratava desta cota foi vetado pelo presidente, permanecendo uma regulamentação de 1983, onde foi estabelecida a obrigatoriedade de garantir-se parte dos recursos do Salário-Educação para os municípios, porém limitados a 25% da quota federal e tendo como critério para obtenção destes recursos, a apresentação de projetos ao MEC. Isto, em diversas situações leva ao clientelismo ou à aplicação de recursos em ações nem sempre prioritárias. Em decorrência da pressão exercida pela UNDIME, o governo federal editou medida provisória, MP nº 1607/97, prevendo a previsão de distribuição da quota estadual entre o Estado e seus municípios, tendo como um dos critérios as matrículas das redes, sendo que os mesmos devem ser estabelecidos em lei estadual. No Paraná, esta regulamentação aconteceu somente em março de 2001, através da Lei Estadual nº 13.116/01. Outro veto do presidente foi em relação ao artigo que impedia a destinação da quota federal para a complementação dos fundos estaduais que não atingissem o mínimo por aluno estabelecido nacionalmente. Por pressão dos movimentos em defesa da educação pública, dos estados e municípios, o governo federal assinou decreto limitando a 20% a utilização destes recursos para complementação dos fundos estaduais. Outro aspecto a ser destacado é que a MP nº 1607/97 isenta do recolhimento do Salário-Educação a União, os estados, o DF e os municípios, bem como suas respectivas autarquias e fundações; as instituições públicas de ensino de qualquer nível, as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, organizações hospitalares e de

assistência social filantrópicas e organizações de fins culturais. Certamente, toda esta gama de isenções, reduz consideravelmente o recolhimento do Salário-Educação. Cabe ainda ressaltar, que esta medida provisória possibilita que o resultado das aplicações financeiras, desta contribuição social possa ser utilizado pelo FNDE à educação pré-escolar e ao pagamento de encargos administrativos e do PASEP, o que fere a CF, no que tange à destinação exclusiva deste recurso para o Ensino Fundamental.

Existem diversos programas que hoje são financiados com recursos do Salário-Educação, entre eles: Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que distribui recursos diretamente às escolas de Ensino Fundamental e organizações não governamentais que atendem à Educação Especial; Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), que destina recursos para a aquisição de veículos, voltado exclusivamente ao transporte de alunos do Ensino Fundamental residentes na zona rural; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado à distribuição de livros didáticos; e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que distribui enciclopédias, dicionários e obras de literatura às escolas de Ensino Fundamental.

Certamente, há muita polêmica acerca da arrecadação, do uso e da distribuição do Salário-Educação, porém ele continua sendo uma importante fonte de financiamento do Ensino Fundamental.

Outra fonte de financiamento do Ensino Fundamental é o FUNDEF, fundo de natureza contábil, criado em 1996, através da Emenda Constitucional nº 14/96 (EC 14), que alterou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e estabeleceu nova redação ao artigo 60, de suas disposições transitórias, regulamentado pela Lei 9424/96.

A EC 14 determina que Estados, Municípios e Distrito Federal devem aplicar até 2006, pelo menos 60% do percentual constitucional mínimo de 25% de impostos no Ensino Fundamental, através da nova redação do artigo 60. Além disso, acrescentou ao inciso VII do art. 34 da CF, a alínea “e”:  
*“ aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.”*

O artigo 34 estabelece em que situações a União deverá intervir nos Estados e no Distrito Federal. A alínea e é um dos princípios constitucionais que devem ser observados: não o sendo, a União deverá intervir. A inclusão deste inciso é bastante pertinente no sentido de garantir a aplicação dos recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e pode ter

desdobramentos no regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que até agora não foram analisados nem pelos governos locais nem pelos pesquisadores.

O artigo 211 da CF na sua redação original, criava os sistemas municipais, porém não definia a divisão de responsabilidades de cada sistema. Com a alteração existe a possibilidade de todos os sistemas atuarem em todos os níveis de escolarização, contudo, indica-se que a prioridade dos Municípios é a Educação Infantil; a dos Estados é o Ensino Médio e a da União é o Ensino Superior; já o Ensino Fundamental é partilhado pelos Estados e Municípios, em regime de colaboração por eles determinado.

O artigo 212 da CF institui:

“Art.212 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do Ensino.

(...)

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no artigo 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.”

As alterações do artigo 212 são analisadas de forma bastante precisa por Monlevade:

“Este artigo é uma súmula bastante feliz do que a CF propõe como política nacional de educação. Em primeiro lugar garantem-se os recursos financeiros, de três fontes; para as despesas nucleares da educação (“manutenção e desenvolvimento do ensino = MDE”), verbas vinculadas dos impostos federais, estaduais e municipais, numa proporção crescente à medida em que se descentraliza a esfera administrativa; para alimentação e saúde, recursos suplementares fora dos vinculados; e uma fonte adicional para o ensino fundamental público. Em segundo lugar, fica clara a priorização do ensino obrigatório que não é exclusivamente o fundamental, mas começa por ele. Em terceiro lugar, estabelece-se a contradição entre a concepção de sistema nacional de educação, derivada do “Plano Nacional” (ver depois o art. 214) e os sistemas fragmentados nos níveis federal, estadual e municipal.” (MONLEVADE, 1997, p. 106)

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que o salário-educação é uma contribuição social, sendo assim, um tributo vinculado a uma finalidade específica, que é o atendimento ao Ensino Fundamental público.

No que diz respeito ao Art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), cabe verificar a nova redação do referido artigo:

“Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do artigo 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus Municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma dos disposto no artigo 211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de natureza contábil.

§ 2º O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os artigos 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas a e b; e inciso II, da Constituição Federal, e será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental,

§ 3º A União complementar os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

§ 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ajustarão, progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

§ 5º Uma proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo referido no § 1º será destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do artigo 212 da Constituição Federal.

§ 7º A lei disporá sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, sua fiscalização e controle, bem como sobre a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno.”

A nova redação deste artigo manteve um de seus princípios básicos, que era universalizar o Ensino Fundamental. No entanto, em relação à redação original da CF de 1988, o prejuízo trazido por esta emenda diz respeito à aplicação de recursos por parte da União tanto na universalização do Ensino Fundamental como na erradicação do Analfabetismo. Na redação original, segundo o caput do artigo, a União deveria destinar, pelo menos, 9% (metade do mínimo constitucional) de sua receita líquida de impostos para o Ensino Fundamental e para a eliminação do analfabetismo. Agora, o § 6º reduz este montante para 30%. Nos parece que se a União continuasse obrigada a aplicar 50% dos seus 18% de impostos no ensino fundamental, o investimento no ensino superior ficaria prejudicado, podendo manter os recursos previstos e não levar à sua ampliação. Desta forma, o compromisso da União em relação ao ensino fundamental é apenas de complementação

naqueles estados que não atingem o mínimo determinado nacionalmente pela Lei do FUNDEF.

No que tange aos outros parágrafos do Art. 60, os mesmos tratam do funcionamento do FUNDEF, que serão detalhados mais adiante quando tratar-se especificamente da Lei nº 9.424/96.

Importa agora analisar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, estabelece acerca do financiamento da educação do Ensino Fundamental, no Título VII, nos artigos 68 a 77.

Cabe ressaltar primeiramente os artigos 68 e 69:

“Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV – receita de incentivos fiscais;
- V – outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados e o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I – recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
- II – recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
- III – recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos à correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.”

É importante colocar que a LDB avançou no sentido de garantir um acompanhamento sistemático da questão financeira, abrangendo a execução orçamentária das despesas com a educação, bem como, o gerenciamento dos recursos. No entanto, é necessário avançar no sentido de uma reforma tributária que leve em conta a desigualdade social do país e que se efetivem mecanismos para que o fundo público priorize seus gastos em direitos sociais, notadamente na educação.

Cabe destacar ainda, que a integração de todos os sistemas de ensino possibilita a construção de uma política e de um planejamento nacional da educação e que Estados e Municípios adquiriram liberdade para ampliarem os recursos para o ensino público. Além disso, a exigência da apuração e correção dos percentuais mínimos obrigatórios a cada trimestre, a determinação de prazos para o repasse dos recursos arrecadados e a instituição da correção monetária no caso de atraso da liberação dos recursos possibilitam uma maior transparência na gestão destes recursos.

Certamente todos estes aspectos podem levar a uma democratização da gestão destes recursos públicos se a comunidade escolar e a sociedade civil tiverem espaço para acompanhar a execução orçamentária<sup>3</sup>.

Outro avanço da LDB é a definição das despesas com manutenção e desenvolvimento de ensino (MDE) no seu artigo 70:

“Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V – realização de atividades meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

---

<sup>3</sup>É importante considerar neste sentido, a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) que, se por um lado, impõe a política do Banco Mundial de ajuste fiscal e de redução de gastos com as políticas sociais, por outro lado, no parágrafo único do artigo 48, coloca a importância da transparência e da participação popular durante os processos de elaboração e de discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamento através da realização de audiências públicas.

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.”

Já o artigo 71 define as despesas que não podem ser consideradas dentro do percentual da receita de impostos vinculado à educação:

“Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V – obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade administrativa alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.”

A importância dos artigos 70 e 71 da LDB reside no fato de se detalhar o que constitui despesa com MDE ou não. Diante da realidade brasileira, onde freqüentemente recursos vinculados são desviados para outros fins, esta é mais uma maneira de tentar evitar estes desvios.

Em relação ao artigo 70, cabe uma consideração: os profissionais que prestam a assistência à saúde não podem ser remunerados com os 25% da receita de impostos.

No que diz respeito ao artigo 71, uma observação se faz necessária: este artigo não impede o pagamento de inativos com os recursos destinados a MDE. Porém, esta é uma despesa crescente que está, em muitos casos, impedindo a melhoria salarial, tanto de ativos como de inativos. Logo, seria de fundamental importância alocar outros recursos para este fim.

Os artigos 72 e 73 demonstram a preocupação em garantir a aplicação dos recursos destinados à MDE:

“Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.”

A CF no § 3º do art. 165 institui que o Poder executivo deverá publicar um relatório resumido da execução orçamentária de cada bimestre, até trinta dias após o encerramento do mesmo. No que tange ao art. 60, das disposições transitórias, fica muito clara a priorização do Ensino Fundamental, através da implantação do FUNDEF, bem como, a fiscalização e controle do fundo.

Vejamos agora os artigos 74, 75, 76 e 77:

“Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

[...]

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art.11 desta lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

[...]

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV – prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.”

Dois aspectos centrais destes artigos devem ser ressaltados: primeiramente, a questão financiamento está intrinsicamente ligada a garantia de padrões mínimos de qualidade de

ensino, não é possível conceber uma educação de qualidade sem que haja um esforço no sentido de efetivar condições mínimas de financiamento. Em segundo lugar, se por um lado o art. 69 da LDB se restringe à aplicação dos recursos vinculados à escola pública, aqui no art. 77, coloca-se até a possibilidade de financiamento de atividades universitárias de pesquisa e extensão. Esta é uma abertura bastante preocupante diante dos poucos recursos destinados a escola pública.

Uma vez explicitados os principais aspectos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que diz respeito ao financiamento da educação, cabe agora, considerar aspectos relevantes em relação a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. É importante ressaltar que a Lei do FUNDEF teve o objetivo de operacionalizar a Emenda 14 à CF, que priorizou a destinação de recursos ao Ensino Fundamental.

O art. 1º da lei institui o âmbito do FUNDEF, que é estadual, desta forma, ele não transfere recursos de um Estado para outro. Além disso, nos seus parágrafos 1º e 2º, detalha as fontes de recurso do fundo, que o §2º do Art. 60 do ADCT já determinava:

“§ 1º O Fundo referido neste artigo será composto por 15% (quinze por cento) dos recursos:

I – da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação – ICMS, devida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, conforme dispõe o art. 155, inciso II, combinado com o art. 158, inciso IV, da Constituição Federal;

II – do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE, e dos Municípios – FPM, previstos no art. 159, inciso I, alíneas *a* e *b*, da Constituição Federal, e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966; e

III – da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, devida aos Estados e ao Distrito Federal, na forma do art. 159, inciso II, da Constituição Federal e da Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989.

§ 2º Inclui-se na base de cálculo do valor a que se refere o inciso I do parágrafo anterior o montante de recursos financeiros transferidos, em moeda, pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações, nos termos da Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, bem como de outras compensações da mesma natureza que vierem a ser instituídas.”

Cabe aqui uma consideração: nem todos os impostos estaduais e municipais compõem o FUNDEF, como é o caso do IPTU, do IPVA, do ITR e do ISS. No entanto, 15 % destes impostos também deverão ser aplicados no ensino fundamental.

O Art. 2º estabelece a forma de aplicação e distribuição dos recursos do fundo:

“Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.

§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os governos municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I – as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental;

II- *Dispositivo Vetado* (as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência).

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1988, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I – 1ª a 4ª séries;

II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimentos de ensino especial;

IV – escolas rurais. [...]”

Os recursos do FUNDEF são distribuídos de acordo com o número matrículas da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental regular, das respectivas redes de ensino, com base no Censo do MEC do ano anterior. Cabem aqui algumas considerações:

Primeiramente, em relação ao Veto do Presidente ao Inciso II, do § 1º, nas razões do Veto, o principal argumento referia-se à dificuldade de se contabilizar as matrículas de jovens e adultos do ensino supletivo, no entanto, segundo Monlevade (1997), se estas matrículas fossem contabilizadas, haveria um potencial de aumento de matrículas na ordem de 35 milhões. Desta forma, a União teria que aumentar a sua complementação: como vivemos uma lógica de redução de gastos com as políticas públicas, o veto do Presidente se coloca nesta perspectiva.

Outro aspecto a ser destacado é a diferenciação de custo por aluno instituída no §2º, que em 1998 e 1999 não foi cumprida, somente sendo adotada a partir de 2000.

É importante ainda ressaltar que segundo alguns pesquisadores, a União não vem cumprindo os custos mínimos de que trata a lei. Segundo Davies, o valor em 1998 deveria ter sido de R\$ 423,45, e não de R\$ 315,00. Cabe aqui citar, Castro:

“[...] Para acabar com tal controvérsia, o Ministério deveria apresentar, de acordo com a LDB e a lei de regulamentação do Fundef, justificativa tecnicamente convincente dos valores que estão sendo praticados atualmente.

No entanto, é perceptível que um foco de resistência para se elevar o valor mínimo está na necessidade de um repasse maior de recursos da União, ou seja, se o valor

mínimo subir, a complementação do MEC prevista na lei deverá ser bem maior, o que certamente levaria o Ministério a ter que lutar por uma maior fatia de recursos do orçamento federal e colocaria os dirigentes do Ministério em confronto com a atual política econômica de controle do déficit público e ajuste fiscal.[...]" (CASTRO, 1999, p.19)

Neste sentido, os dados de 2003 reforçam a necessidade de se rever os cálculos do valor mínimo, pois apenas quatro estados estão recebendo complementação da União, são eles: Bahia, Maranhão, Pará e Piauí. O decreto 4580 de 24 de janeiro de 2003, determinou o valor mínimo anual de R\$ 446,00, para os alunos matriculados de 1ª a 4ª séries e de R\$ 468,30, para alunos matriculados de 5ª a 8ª séries e educação especial.

No Paraná, segundo dados divulgados pelo MEC, estão previstas para 2003 um total de 1.573.023 matrículas para o Ensino Fundamental Regular, sendo destas, 825.842 de 1ª a 4ª séries, 737.168 de 5ª a 8ª séries e 10.013 na Educação Especial. Já em Curitiba, estes números correspondem a 100.485, 91.486, 8.171 e 828 respectivamente.

O valor mínimo, por aluno, fixado para 2003, no Paraná é de R\$ 824,32 para alunos matriculados de 1ª a 4ª séries e de R\$ 865,53, para alunos matriculados de 5ª a 8ª séries e educação especial.

Concluídas as considerações acerca do Fundo Público, Planejamento, Financiamento Público e Legislação, cabe agora situar historicamente a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como buscar relações com as políticas educacionais nacionais e locais, desenvolvidas no período selecionado para estudo, 1991 a 2001.

## CAPÍTULO II

### HISTÓRICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 1991 A 2001.

É importante situar o contexto histórico no momento em que surge a Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Além disso, nos parece interessante ressaltar as políticas de planejamento urbano implementadas pelo município nas últimas décadas, entendendo que as mesmas têm desdobramentos substantivos nas políticas educacionais adotadas em Curitiba.

O primeiro indício de preocupação com a educação no município de Curitiba é a criação do Departamento de Educação, Cultura e Turismo em 1955, neste departamento cria-se a Seção de Educação. A primeira Escola Municipal é inaugurada apenas em 1963, na época denominada Centro Experimental Papa João XXIII. Até então, as escolas eram construídas pelo município e o Estado assumia a manutenção e as despesas com pessoal.

Segundo Souza (1999), na década de 60, durante a gestão do prefeito e engenheiro Ivo Arzua, eleito em 1962, já se discutia, em diversos setores, uma nova concepção de planejamento urbano, um planejamento urbano racional, global e multidisciplinar. Começa aí, a construção da imagem de Curitiba como cidade moderna, humana e bela, além da consolidação do poder dos arquitetos urbanistas e do urbanismo no jogo político do município. Ainda segundo o autor:

“A vontade de racionalizar as decisões sobre a cidade, de associar e aplicar técnicas e saberes de diferentes campos científicos para controlar o crescimento urbano estava disseminada na administração pública. [...] o discurso técnico do urbanismo tinha entrado com firmeza, e para permanecer, no conjunto dos procedimentos da política urbana de Curitiba.” (SOUZA, 1999, p. 26)

Ainda, segundo Souza, em 1964, é dado o passo decisivo para a implantação de um planejamento global em Curitiba. A URBS (Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba) recebe verbas da CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento do Paraná), órgão estadual, que depois veio a constituir o BADEP (Banco de Desenvolvimento do Paraná) para financiar o estudo chamado Plano Preliminar de Urbanismo (PPU), que mais tarde constituiu o Plano Diretor (PD) do município de Curitiba. O autor ainda coloca que :

“Os técnicos passam a se ocupar não simplesmente com a adequação do espaço às funções urbanas mas, articulam este dado com um novo “olhar” sobre a população. A configuração estética ganha força como elemento fundamental das intervenções que objetivam a reforma urbana e dos comportamentos. [...] A partir da década de 1960 o tema da forma espacial e da construção de um saber sobre a população (seja como elemento da partilha do espaço ou como procedimento associado às práticas reguladoras do comportamento) aparecem estrategicamente articulados no planejamento técnico e completam a ordenação do espaço, este é o elemento definitivo para o “êxito” do urbanismo comandado pelos arquitetos[...]”(SOUZA, *op.cit.*, p. 29)

É importante considerar que o Brasil passava por uma ditadura militar, fato este que favoreceu a consolidação dos técnicos (engenheiros e arquitetos) no poder. Além disso, a economia brasileira consolidava-se como subsistema do capitalismo internacional.

Cabe ressaltar, que durante este período, na rede municipal de ensino ainda não existia um Plano de Educação. Ao mesmo tempo que havia uma visão liberal de educação, trazida pelas propostas da Escola Nova, a prática pedagógica era marcadamente tradicional. Nacionalmente, a política educacional passa a ser condicionada ao modelo econômico do país, a preparação de mão-de-obra para as atividades produtivas é a principal meta educacional.

A partir de 1965, a concepção tecnicista começa a influenciar os rumos da educação no município. Neste período é criado o Departamento do Bem Estar Social, do qual fazia parte a Diretoria de Educação, que tinha como objetivo principal criar as escolas comunitárias. É inaugurada a segunda escola da rede municipal.

Em 1966, ergue-se uma grande vila operária na periferia de Curitiba, financiada pelo governo federal: suas moradias deveriam abrigar preferencialmente a população favelada. Souza afirma: “*A configuração da geografia urbana brasileira, centro para os ricos e periferia para os pobres, se reafirmava nas fronteiras curitibanas.*”(SOUZA, *op.cit.*, p. 116)

Ainda, segundo este mesmo autor a construção da Vila Nossa Senhora da Luz é um exemplo que traduz uma conjuntura local e estadual propícia ao planejamento urbano, aliada aos interesses dos técnicos e políticos da esfera federal, em que a repressão política valeu-se do discurso técnico, fortalecendo os planejadores urbanos que na tarefa de racionalizar a gestão da cidade, deveriam dissolver os conflitos ideológicos e promover o progresso acima dos embates políticos.

Percebe-se aí, claramente, a relação entre a política de planejamento urbano adotada pelo município e sua relação com a política educacional, pois em 1968, é elaborado o

primeiro plano de educação da rede municipal pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. Até então, o município seguia as propostas educacionais emanadas do Governo Federal. Este plano enfatizava principalmente a educação comunitária, além do investimento em educação, a criação das Associações de Pais e Mestres e a valorização do magistério. A educação comunitária tinha o objetivo de amenizar o impacto da violência que caracterizou uma fase altamente autoritária e centralizadora.

Outro aspecto importante a ser destacado é que o Plano Diretor de Curitiba é aprovado em julho de 1966, tendo a característica de mesclar um urbanismo modernista com o projeto nacional desenvolvimentista. Souza ainda afirma que:

“No caso de Curitiba o impulso desenvolvimentista coloca para os técnicos os problemas de distribuição territorial, circulação, tempo, enfim, dilemas que não se reduzem a adequar a cidade ao bom equacionamento da reprodução da força de trabalho e das relações de produção de forma a garantir o pleno desenvolvimento das forças produtivas. Trata-se para além de tudo isto, do jogo que desmercantiliza parcialmente a força de trabalho, propiciando ganhos e expondo perdas por parte dos trabalhadores. É a batalha complexa que envolve formatar o espaço, implantar equipamentos, determinar e controlar os seus usos, no sentido de garantir posições de poder, constituir subjetividades e, se possível, reduzir as resistências.” (SOUZA, *op.cit.*, p.128.)

No ano de 1970 a rede municipal de ensino conta apenas com nove escolas. No cenário nacional, no auge da ditadura militar, o Brasil vivia o chamado “milagre brasileiro”, neste contexto o ato educativo se reduz a uma tecnologia educacional, ligada aos interesses do mercado. Segundo Campos:

“Neste momento ainda, responde pela área de educação e cultura o Poder executivo, através do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral ao qual cabia a decisão quanto aos critérios na distribuição dos recursos orçamentários, e ao Ministério de Educação e Cultura a função de planejar as políticas educacionais, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Presidente da República. Quanto às normas, eram determinadas pelo Conselho Federal de Educação. Em todos os ministérios criavam-se setores e eram organizadas equipes com a função específica de planejar, ocorrendo o mesmo nas esferas administrativas estaduais e quando possível nas municipais.” (CAMPOS, 1993, p.63.)

Outro elemento lembrado pela autora é que, a partir de 1972, a cada Plano Nacional de Desenvolvimento, era criado um Plano Setorial de Educação e Cultura, seguindo as Leis Educacionais nº 5692 (Ensino de 1º e 2º Graus) e nº 5540 (Ensino Superior). Formulou-se o

primeiro Plano Setorial de Educação e Cultura (1972 a 1974), que tinha como objetivo criar uma economia moderada, competitiva e dinâmica de produção.

Cabe destacar que o período de 1971 a 1974, corresponde ao primeiro mandato de prefeito de Jaime Lerner, indicado pela ditadura militar, consolidando-se o poder dos arquitetos no município. O modelo técnico e empresarial se coloca também no interior da escola e em 1971 são criados os Serviços de Supervisão e Orientação Escolar. Além disso, a preocupação com o caráter comunitarista da educação é retomada, mantém-se uma política de atendimento à formação profissional sintonizadas com a políticas educacionais do governo federal.

Ainda, segundo Campos, neste período já se verificava uma linha pedagógica tecnicista mesclada com as concepções da escola nova. Nos planos curriculares se expressava já a concepção tecnicista, a forma preponderava em relação ao conteúdo.

Em 1973, a rede municipal já conta com dezesseis unidades escolares. Havia comissões que realizavam estudos junto às escolas, que buscavam a inter relação e a formulação de currículos de acordo com a nova LDB, apontava-se para os primeiros indícios de currículo na rede municipal. Em 1974 a rede municipal possuía vinte escolas.

Saul Raiz responde pela prefeitura de Curitiba de 1975 a 1979. A Diretoria de Educação elabora um programa que reflete plenamente o momento autoritário que o país vivia. Seus principais pontos eram: currículo único para todas as escolas; seleção de objetivos e conteúdos organizados pelo Departamento de Educação; calendário único e teste unificado. Durante este período consolidou-se a Supervisão Escolar com o objetivo de controle sobre o professor e à Orientação Educacional cabia o acompanhamento e solução dos problemas do aluno. Existia, ainda, uma ficha de sondagem de aptidões do aluno obedecendo à lógica empresarial imprimida pelas políticas educacionais nacionais. Houve um expansão expressiva da rede municipal chegando a cinquenta e nove escolas em 1979, expansão esta financiada com verbas do governo federal.

É criado neste período o Departamento de Educação Física, separado do Departamento de Educação, traduzindo o momento autoritário: a disciplina e a competição caracterizavam a sua concepção.

Em relação ainda a gestão de Saul Raiz, Campos faz algumas considerações interessantes:

“Os princípios e concepções são ainda os da Escola Nova, com metodologias tecnicistas e o aluno da periferia é visto como alguém a ser compensado pelos seus problemas e carências. Cria-se um departamento de Assistência ao Educando, para atendimentos médicos, psicológicos, fornecimento de óculos, etc... Tais dispositivos, que tinham uma extensão na escola apresentavam uma visão assistencialista que permanece ainda hoje na escola pública.”(CAMPOS, *op.cit.*, p. 75.)

Podemos perceber claramente na política educacional municipal uma vinculação direta às políticas emanadas pelo governo federal, identificando o segundo período do Planejamento Educacional adotado pelo estado militar, assentado no discurso da “opção preferencial pelos pobres”, abordado no primeiro capítulo deste estudo.

Jaime Lerner retorna ao governo municipal em 1979, o Departamento do Bem Estar Social é extinto e são criados o Departamento de Desenvolvimento Social e o Departamento de Educação. Segundo Campos:

“A competência do Departamento de educação, entre outras seria a de zelar pela qualidade do corpo técnico, docente e administrativo, promovendo a sua atualização, aperfeiçoamento e especialização e para este objetivo cria-se a divisão de Treinamento Pedagógico”. (CAMPOS, *op.cit.*, p. 77)

Nesta gestão foi criado um programa de trabalho para o período de 1980 a 1983, onde se priorizavam projetos de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e especialização do magistério. O professor era visto como um mero transmissor de conhecimentos, logo o treinamento adequava-se a esta visão e centrava-se na apreensão de técnicas. É formulado um Plano Municipal de Educação, baseado em três programas globais do município: 1. Consolidação do Processo de Crescimento Dirigido; 2. Ocupação dos Espaços Urbanos e 3. Preservação da Cidade. Podemos constatar mais uma vez a influência do planejamento urbano no setor da educação.

É importante lembrar que iniciava-se o período de abertura política, o resgate da democracia e da cidadania representava a principal luta desta fase. O PMDB elege diversos governadores no país, entre eles, José Richa no Estado do Paraná. Como consequência, Mauricio Fruet é nomeado prefeito de Curitiba (1983 – 1985). A abertura democrática tem seus desdobramentos também no campo educacional.

A política educacional do município passa a ter como princípio básico a democratização da educação, a escola deve estar voltada aos interesses sociais mais amplos e em conjunto com outras instituições é uma via de transformação social. O Departamento da Educação

adota um novo tipo de planejamento, trazendo uma nova proposta metodológica que supere a tecnocracia. Tal perspectiva implicava em partir das necessidades diagnosticadas junto às escolas, de forma a favorecer a autonomia, a crítica, o repensar pedagógico. É realizado o I Simpósio de Educação que deu origem à Proposta de Educação para uma Escola Aberta. São estabelecidos três princípios norteadores: 1. Democratização da Educação; 2. Reavaliação Sistemática da Educação numa perspectiva crítica e 3. Sistematização e operacionalização da educação para a subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Em 1983 a rede municipal já contava com oitenta e cinco escolas.

Além dos avanços pedagógicos, durante este período, implantou-se a eleição direta para diretores das escolas e, em 1985, o Estatuto Próprio do Magistério, que trouxe avanços significativos na carreira do magistério municipal e garantiu numa jornada de 20 horas semanais, com 4 horas para estudo e planejamento para os professores.

Em 1986, assume o prefeito Roberto Requião eleito pelo voto direto, que pertencia ao mesmo partido de Fruet, o PMDB, e demonstra a vontade de dar continuidade aos projetos iniciados na gestão anterior. O Departamento de Educação é transformado em Secretaria Municipal de Educação. A equipe que assume esta secretaria prossegue com a proposta da Escola Aberta organizando seminários internos.

O programa da SME pretende:

- “a) Dar prosseguimento aos estudos já iniciados em gestões anteriores e através de discussões, debates e grupos de trabalhos com representantes das escolas.
- b) Atender as crianças de 0 a 14 anos em tempo integral, através da implantação gradativa de programas integrados, oferecendo ainda três refeições diárias.
- c) Adequar o currículo às necessidades sociais, culturais e históricas exigidas pelo processo que já vinha ocorrendo nas concepções educacionais desde os grandes movimentos em prol de uma melhor qualidade de ensino.
- d) Priorizar a alfabetização.
- e) Implantar o Currículo Básico na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, baseado nos estudos realizados ao longo dos anos pelos professores.
- f) Implantar Programas alternativos de Esporte e Recreação, ocupando os espaços disponíveis tais como:
  - Circo da Cidade;
  - Unidade Recreativa e Volante;
  - Elaboração de Projetos Especiais de curta duração: Torneio de Basquete, Futebol;
  - Implantação de Ciclo Básico de Alfabetização.” (SME, 1993)

A Concepção histórico-crítica, baseada nos estudos de Demerval Saviani, é a concepção que sustenta o Currículo Básico. A escola, nesta concepção, é o local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à inserção social do cidadão.

As escolas de tempo integral surgiram com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, propondo a ampliação do tempo de permanência da criança na escola. A Secretaria de Educação neste período buscou fazer um levantamento da situação da rede municipal, centrando-se nos índices de evasão e repetência. As novas escolas foram projetadas em regiões de maior carência social. Apesar do cunho assistencialista, houve uma preocupação em se garantir uma proposta pedagógica, com salas ambiente de laboratório de Ciências, Educação Artística, Educação Física, Biblioteca, entre outras, sendo que as atividades deveriam estar vinculadas às áreas de ensino, em que os alunos teriam atividades orientadas e atividades livres. A primeira escola integral foi a Escola Professor Antônio Pietruza, construída em 1987, mais sete escolas foram construídas até 1988.

É importante destacar, que se houve avanços pedagógicos significativos na gestão Requião, por outro lado seu mandato como prefeito caracterizou-se por uma relação autoritária em relação aos servidores municipais. Em 1987, os professores fizeram uma greve que durou 47 dias, sendo que a administração municipal teve uma postura intransigente dificultando todas as formas de diálogo buscadas naquele momento.

Em 1989, Jaime Lerner assume pela terceira vez a prefeitura de Curitiba, agora através do voto direto, seu partido era o PDT. A euforia da abertura democrática havia passado e a lógica do discurso técnico retorna com toda força.

Uma nova equipe assume a Secretaria Municipal de Educação e elabora em seminário interno o Plano de Educação para a gestão. São discutidos alguns temas como: Parque de Ciências, Escolas de Tempo Integral, Currículo Básico, Eleição de Diretores, Reformulação do Estatuto do Magistério, Critério de lotação nas escolas. Coloca-se a necessidade de novos encaminhamentos, porém, sem tornar claro quais seriam eles.

Coloca-se como objetivo a construção dos Centros de Educação Integral (CEIs), a elevação da qualidade de ensino, a capacitação dos Recursos Humanos, a educação ambiental, a alfabetização, a pré-escola, a educação especial, entre outros.

Em seus documentos a SME continua afirmando que a Concepção Histórico-crítica norteia a educação do município. No entanto, as discussões pedagógicas passam por um processo de estagnação e não se aprofundam as discussões em torno do currículo básico.

Ocorre a descentralização da SME em núcleos regionais que a princípio deveriam atender às escolas com maior agilidade, no entanto, o que poderia ser um avanço, mostra-se

como uma forma de controle mais direta sobre as escolas. Os chefes de núcleo exercem basicamente o papel de fiscalizadores, as direções perdem cada vez mais sua autonomia.

A construção dos Centros de Educação Integral (CEIs) passa a ser a prioridade, no entanto, a preocupação é muito maior com a estética do que com a sua função pedagógica. O design dos CEIs foi baseado em estudos de Moisés Paciornik, que afirmava que a criança quando sentada no chão teria uma maior irrigação do cérebro e mais facilidade na aprendizagem. Além disso, a princípio os prédios eram constituídos por três pisos, sendo que em cada um deles havia uma média de cem crianças, dificultando a organização das crianças e em consequência o trabalho dos professores. Tal fato levou, posteriormente, por pressão das escolas à reformas destes prédios para se garantir um mínimo de funcionalidade. Nesse sentido, cabe destacar a afirmação de Garcia:

“As recentes realizações urbanísticas – Rua 24 horas, Ópera de Arame, Jardim Botânico, ônibus biarticulado, tornam-se produtos, “novidades” que acompanham um ritmo frenético de “renovação de idéias”, caracterizando a crescente espetacularização da vida urbana.

Cada novo espaço constitui-se também em ação e comunicação simbólicas, pois Curitiba hoje fixou-se ao nível nacional como espaço condensado, por excelência, dos anseios das classes dominantes relacionados a modo de vida e usufruto da cidade. A absorção a-crítica dos novos “produtos” urbanísticos e os rápidos processos de adesão social a idéias valores e mitos associados à cidade moderna são indicadores da cristalização da imagem urbana dominante. A obtenção e manutenção deste padrão dominante expressa, por sua vez, a agilização dos elos entre meios técnicos de comunicação, esfera cultural e aparelho de poder, uma das faces mais marcantes da contemporaneidade, onde o controle da informação constitui-se em fundamental estratégia de poder e dominação.” (GARCIA, 1997, p. 74-75.)

A construção dos Centros de Educação Integral pode ser entendida como mais um dos elementos colocados pela autora no que diz respeito à espetacularização da cidade. Constatamos que esta lógica se reflete nos mais diversos setores da administração municipal.

Outro aspecto importante desta administração, a ser destacado, é a reforma administrativa implementada pelo prefeito Jaime Lerner em 1991. Através dela, o município cria um Plano de Carreira Único para os servidores municipais ignorando os avanços do Estatuto Próprio do Magistério. A única forma de ascensão na carreira dos professores se dá via avaliação de desempenho, que não considera a formação dos professores. Os avanços da década de 80 são considerados retrocessos na nova visão da administração pública.

Dando continuidade ao projeto político de Lerner, Rafael Greca assume a prefeitura de Curitiba em 1993, pertencendo ao mesmo partido, o PDT. Apesar de ter um viés mais populista, as obras arquitetônicas continuam a ter destaque na sua gestão. Neste período a rede municipal já contava com 111 escolas, sendo que 37 delas funcionavam em período integral, os CEIs. Permanecem os problemas da gestão anterior em relação a fundamentação do Currículo Básico.

É elaborada a Coleção “Lições Curitibanas”, uma coleção de livros organizada pelo quadro de professores da SME, que tinha como objetivo substituir o livro didático nas séries iniciais. A crítica feita na época era em relação aos custos desta coleção, livros produzidos com capa dura e papel couché. A comemoração dos 300 anos de Curitiba passa a permear diversas atividades da SME. Dá-se continuidade aos projetos da gestão anterior na linha da Capital Ecológica, cria-se a troca de lixo por material escolar. A prioridade é o marketing da cidade e este torna-se o eixo das ações pedagógicas no interior da escola, através dos aspectos anteriormente citados.

Além disso, são construídos os “Faróis do Saber”, bibliotecas em estrutura metálica que lembram faróis, novamente a obra arquitetônica voltada à espetacularização. Abertos à comunidade, alguns foram construídos em praças da cidade, e a maioria deles nas escolas municipais. Muitos professores questionam sua funcionalidade, pois sua estrutura inadequada não permite seu uso por uma turma de alunos, já que seu espaço é limitado. Outro aspecto questionado é que o acervo dos faróis das escolas foi constituído pelos livros que a escola já possuía, o que dificultou a sua utilização pelos alunos durante o período de aula.

Em 1996, assume a prefeitura de Curitiba, o engenheiro Cássio Taniguchi, do mesmo grupo político de Lerner e Greca. A fase populista de Greca agora é substituída pelo discurso técnico. Assim como Lerner, Taniguchi pertence ao quadro técnico do IPPUC. Acompanhando a tendência nacional Taniguchi é reeleito, em 2000, em segundo turno, apesar de uma vantagem mínima em relação ao candidato de oposição.

As gestões de Taniguchi caracterizam-se por um processo de privatização dos serviços públicos através de terceirizações. Além disso, indo ao encontro das políticas neoliberais adotadas pelo governo federal, em 1997 o prefeito encaminha à Câmara Municipal projeto de lei que possibilita a criação de Organizações Sociais<sup>4</sup> (OSs) no município de Curitiba,

---

<sup>4</sup> Organizações Sociais, segundo definição da Lei Municipal nº 9.226/97, são entidades constituídas sob a forma de fundação, associação ou sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins

estabelecendo que inclusive os serviços de saúde e educação poderiam ser geridos por elas. Naquele momento houve uma grande mobilização dos Servidores Municipais e de parte da Sociedade Civil Organizada. No entanto, não foi possível barrar a aprovação do projeto: o único recuo da administração foi a retirada no projeto lei da área da educação dentre os serviços prestados pelas OSs. Os serviços de segurança dos prédios públicos, limpeza, merenda e almoço das escolas e CEIs foram terceirizados. A frota pública foi desmantelada e uma empresa privada contratada passou a locar carros para o município a preços questionáveis.

Em 1996 o município conta com 124 escolas. Em 2000 a rede municipal possui 133 escolas, já em 2002, o município passa a ter 156 escolas em sua rede devido à municipalização de 21 escolas estaduais. No auge das políticas neoliberais no Brasil, Taniguchi, numa visão tecnicista, nomeia como Secretário da Educação um engenheiro mecânico. Tradicionalmente, os Secretários de Educação do Município de Curitiba, até então, eram professores. Esta nomeação trouxe uma mudança significativa nos rumos da educação em Curitiba: os princípios e a natureza da educação são submetidos à lógica gerencial. Neste sentido, se fortalece a política de desconstrução do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, já adotada pelas gestões de Lerner e Greca.

Podemos destacar duas ações principais no campo pedagógico nas gestões de Taniguchi. Em 1999, a proposta para reorganização do tempo escolar em ciclos é implantada na maioria das escolas. Grande parte das escolas questionaram o curto espaço de dezesseis dias letivos que as escolas tiveram que se posicionar em relação à mesma, mesmo assim quase que a totalidade das escolas optou pelos Ciclos. A crítica feita ao processo de implantação, coloca que não houve o devido preparo dos professores, a garantia de condições materiais e de infra-estrutura. Outro elemento a ser destacado é que os pais não foram envolvidos de forma adequada nestas discussões ficando à mercê, na maioria dos casos, da decisão da equipe administrativo-pedagógica da escola. O que se percebe é que a mudança que de fato se efetivou na maioria das escolas, foi a aprovação automática dos alunos. Novas formas de organização da escola e do tempo escolar, inexistem, ou ocorreram num número tão reduzido de escolas que tornam-se imperceptíveis no conjunto da rede municipal.

---

lucrativos, cujas atividades sejam relacionadas com as áreas social, educacional, ambiental, de desenvolvimento científico e tecnológico, cultural, esportiva e de saúde.

A segunda ação diz respeito às Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta este documento às escolas no final do ano de 2000, colocando que o objetivo do mesmo é servir de subsídio à reformulação das propostas pedagógicas das escolas do município, frente à perspectiva de organização das escolas em ciclos de aprendizagem. Cabe ressaltar, que a construção deste documento se deu a partir do trabalho realizado por uma comissão formada por professores da equipe da SME. A proposta é construída sem que os educadores que estão no dia-a-dia da escola sejam ouvidos. O repasse da proposta se restringiu às equipes pedagógicas das escolas, o que fez com que a socialização da proposta ficasse comprometida. É importante considerar ainda que, em 1998, houve um redimensionamento de pessoal reduzindo o quadro de profissionais das escolas, seguindo uma política municipal de caráter economicista que não leva em conta a qualidade do atendimento à população. A redução da oferta de cursos de aperfeiçoamento oferecidos a um número mínimo de professores não tem possibilitado uma discussão coletiva das Diretrizes Curriculares.

Outro aspecto a ser considerado é que os avanços trazidos pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino, principalmente na concepção de educação, homem, sociedade e trabalho, que sustentavam as áreas de conhecimento no currículo, são simplesmente ignorados. Isto pode ser constatado a partir da análise dos três princípios que fundamentam a proposta das diretrizes. O primeiro deles: Educação para o desenvolvimento sustentável, calcada numa concepção individualista, coloca no indivíduo a responsabilidade de decisão de querer ou não tornar seu local ambientalmente sustentável, economicamente viável. Na análise produzida pelo Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), tal perspectiva é definida nos seguintes termos:

“Quando o texto relaciona os conceitos de interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade como princípios necessários para a garantia do desenvolvimento sustentável, na verdade espera que o indivíduo proveniente de um sistema escolar sujeito a esses princípios tenha essa postura diante de um mercado de trabalho mais competitivo e exigente. O que se espera da escola é que ela forme uma pessoa plenamente inserida na lógica de mercado capitalista atual, que necessita de mão de obra adaptada para as necessidades de racionalização da produção.”(BRUEL *et al.*, 2002, p.17-18.)

É possível perceber claramente a lógica gerencial e de mercado neste princípio que norteia as diretrizes curriculares municipais.

Outro princípio que norteia a proposta é a Educação pela Filosofia. Nas Diretrizes, no entanto, os autores não deixam claro se a Educação pela Filosofia seria um método de trabalho ou uma disciplina curricular.

O terceiro princípio é a Gestão Democrática do Processo Pedagógico. Como nos dois princípios já vistos, este também traduz a concepção neoliberal característica desta gestão, como bem coloca a citação abaixo:

“Com a reforma do Estado a partir de implantação dos princípios neoliberais, a participação tem sido vista como forma de desresponsabilização do Estado, na medida em que a comunidade é chamada a participar com o intuito de executar atividades que são inerentes à função da administração pública.

É neste contexto que a Secretaria Municipal de Educação apresenta em suas Diretrizes Curriculares a idéia de gestão democrática como um princípio que deve se restringir ao processo pedagógico intraescolar. É por entender a democracia somente na dimensão restrita ao interior da escola, que a SME apresenta a noção de autonomia “como o exercício do poder de decisão na esfera onde se faz necessário”, que se concretiza como uma autonomia tutelada, dentro dos limites estabelecidos pela própria Secretaria.” (BRUEL, *op.cit.*, p.20.)

Além das duas ações centrais que marcaram as gestões de Taniguchi, as mesmas foram permeadas por outros projetos seguindo a linha das gestões de Lerner e Greca, introduzindo no setor da educação a lógica do marketing para legitimar seu projeto político. A Alfabetização Ecológica, é um destes projetos desenvolvidos pela SME que vem sendo implantado em escolas da rede municipal, o relatório anual da prefeitura cita:

“Projeto lançado no segundo semestre de 2000, tem como principal foco a busca de alternativas de ação para o desenvolvimento sustentável, através de ações locais desenvolvidas pelas escolas e envolvendo a comunidade (“Pensar global, agir local”). A proposta está baseada em 5 princípios básicos inspirados no modelo da natureza: interdependência, reciclagem, parceria, diversidade e flexibilidade.” (RELATÓRIO ANUAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2000, p.191.).

Outro destes projetos é o Programa Digitando o Futuro, que segundo a SME:

“Muito além do ensino da informática, este programa destina-se a ser provedor de uma nova proposta no campo pedagógico, que tem como ponto focal a utilização do computador e de seus recursos como ferramentas para melhorar a qualidade de ensino.” (*Idem*, p. 155)

Estes, entre outros projetos desenvolvidos pela atual administração traduzem concretamente o que afirma Garcia:

“Diferenciando-se do planejamento urbano tradicional, que investiga constrangimentos e possibilidades do ambiente construído, o city marketing é mais orientado à demanda. A cidade e suas possíveis intervenções são consideradas da perspectiva dos potenciais “cidadãos consumidores”. Ela mesma é um produto a ser vendido, com seus atributos e qualidades, serviços públicos e redes de serviços privados. O marketing urbanístico opera mediante a informação, a comunicação, o convite a fazer uso da cidade.” (GARCIA, 1997, p.122)

Neste sentido, percebe-se que os projetos desenvolvidos pela SME primam muito mais por causar um impacto em termos de marketing do que atender às reais necessidades das escolas. Logo, a qualidade e os projetos de ensino estão submetidos ao projeto de marketing da cidade. Desta forma, uma característica marcou nitidamente os caminhos da SME, neste último período: o esvaziamento do conteúdo na Rede Municipal de Ensino.

### CAPÍTULO III

#### O CUSTO-ALUNO EM DISCUSSÃO

A discussão anterior a este capítulo que trata do planejamento, da legislação de financiamento da educação, do orçamento público e da história da rede municipal de ensino vinculada às políticas educacionais do município, tem por função construir um caminho que permita embasar a discussão sobre o custo/gasto aluno no Brasil, mais especialmente no caso da cidade de Curitiba. Nesse sentido, cabem algumas considerações sobre as concepções implícitas nos conceitos de gasto-aluno e de custo-aluno-qualidade ou custo real-aluno-qualidade. Segundo Melchior:

“ A concepção de gasto-aluno parte do pressuposto de que de acordo com o ritmo da economia e da estimativa de inflação vai haver uma arrecadação de tributos (impostos, taxas e contribuições). Verifica-se qual vai ser a disponibilidade orçamentária e, em função dessa disponibilidade, e das vinculações e subvinculações para o ensino, divide-se o montante previsto pelo per capita de alunos para se ter um gasto-aluno *per capita*.” (MELCHIOR, 1997, p. 28)

Ainda, segundo o mesmo autor:

“A concepção custo-real-aluno-qualidade supõe que a partir do levantamento do custo real de um aluno no sistema de ensino, padrões de elevação da qualidade podem ser estabelecidos. Calcula-se quanto custará a elevação para um novo padrão de qualidade. O custo adicional, para elevar a qualidade a um novo patamar é integrado ou adicionado ao custo anterior. Teremos então um novo custo-real-aluno-qualidade de ensino.” (*idem*, p. 29)

No caso do município de Curitiba optou-se pela denominação gasto-aluno por entender que a mesma expressa mais adequadamente o objeto de estudo. Para analisar como o gasto-aluno tem se efetivado na capital frente ao histórico da política educacional local, e considerando a pouca produção acerca deste tema, tomar-se-á a discussão sobre custo aluno de alguns autores importantes, que está disponível no Brasil para subsidiar a proposição de um modelo de análise do comportamento do gasto aluno em Curitiba no período de 1991 a 2001.

O primeiro debate significativo acerca de como planejar o gasto com educação no país, a partir de uma definição de um custo aluno está na produção de Anísio Teixeira. O referido autor inicia a discussão sobre o custo aluno situando a educação na Constituição Brasileira de 1946: na mesma, a educação primária passa a constituir dever do Estado. A referida constituição ainda estabelecia que a União investisse no mínimo 10% da receita de impostos em serviços educacionais, enquanto os Estados e Municípios deveriam investir no mínimo 20%. A LDB, no entanto, elevou a porcentagem da União para 12%. O autor defende a tese de que a Constituição ao fixar o mínimo de investimento, teve como objetivo garantir recursos destinados ao cumprimento da obrigação do Estado de “dar educação a todos”, na escola obrigatória, a primária. Ainda segundo Teixeira, é “dever solidário” da União, dos Estados e dos Municípios o cumprimento desta obrigação constitucional.

Baseando-se ainda na Constituição o autor propunha que o Sistema de educação primária deveria ser organizado pelos Estados, obedecendo às diretrizes e bases federais e a administração da escola ficaria a cargo do município, sendo que os Estados coordenariam e supervisionariam os municípios.

A partir desta análise Teixeira inicia a sua discussão acerca do que ele chamou de *custo padrão da educação para cada aluno*. Para o autor a escola primária passaria a ser mantida solidariamente pela União, Estados e Municípios. Antes de aprofundar esta discussão ele coloca a importância da fixação do custo-padrão da educação para a correção da desigualdade econômica e da desigualdade cultural existente entre os alunos, pois acredita que estas levariam à formação desigual dos alunos, de acordo com o lugar onde vivessem. Para superar esta discrepância, propõe a fixação do custo-padrão da educação, para cada região brasileira, em base proporcional ao salário mínimo respectivo. No que tange à desigualdade cultural, coloca a formação e o licenciamento dos professores como competência dos Estados e não mais dos municípios. Além disso, afirma que:

“[...] não se pode forçar uma igualdade absoluta do custo da educação, ou do seu nível técnico, em todo o país, mas fixar-lhe custo e nível relativos e justos, dentro das condições econômicas e culturais reinantes na região e no país. As quotas estaduais e a quota federal agiriam como forças equalizantes, mas não equalizadoras, mantendo-se, assim, o espírito de emulação entre as regiões do país, nos seus diversos estágios de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se removeriam as suas diferenças mais gritantes.[...](TEIXEIRA, *op.cit.*, p. 71)

Teixeira tem uma preocupação relevante no sentido de não se forçar uma igualdade absoluta, no entanto a sua preocupação em se manter o espírito de competição entre as regiões reforça um dos pilares do capitalismo, que não contribui para a educação para a cidadania.

O autor propõe os elementos constitutivos do custo-padrão: 1) vencimentos, salários e despesas com o professorado, 2) despesas de administração, compreendendo supervisão e serviços, 3) biblioteca e material de ensino, 4) serviços de assistência, alimentação e saúde do aluno, e 5) equipamento e prédio escolar.

Em relação ao primeiro elemento, o salário do professor, propõe um salário correspondente a um salário mínimo regional, acrescido de 50% pelo menos, para seis horas de trabalho diárias. Desta forma, o salário do professor representaria 55% do custo total da educação, os 45% restantes seriam distribuídos entre os demais encargos da escola.

Propõe a seguinte distribuição para os 45%: 7% para administração e serviços, 13% para biblioteca e material de ensino, 15% para assistência, alimentação e saúde e 10% para o prédio e equipamentos.

Para se determinar o custo-padrão por aluno-ano o autor estabelece o seguinte:

a) despesas com o professorado, baseadas, em cada local, no salário mínimo vigente, e que constituiriam 55% do custo padrão;

b) outras despesas, representariam os restantes 45% do custo-padrão.

Para o cálculo de A, considerando-se como critério 150% do salário mínimo vigente na região o valor do salário do professor, e que a cada professor corresponderia uma classe de 35 alunos; realizando todo o cálculo em termos de salário mínimo mensal, os 55% corresponderiam a 0,5143 do salário mensal da região, conforme a fórmula abaixo:

Despesa com o professorado

$$\text{por aluno-ano} = \frac{1,5 \text{ S.M.M.} \times 12 \text{ (meses)}}{35 \text{ (alunos)}} = 0,5143 \text{ S.M.M.}$$

Se a despesa com o professorado por aluno-ano, corresponde a 55% do custo-padrão do ensino por aluno-ano, o total deste custo (100%) equivale a 0,9351 do S.M.M..

Para chegar ao total necessário ao custeio anual da educação primária de cada região, basta multiplicar o custo-padrão do aluno-ano (0,9351 do salário mínimo mensal da região) pelo número de crianças em idade escolar.

O autor sugere que as despesas sejam cobertas pelas contribuições dos Municípios, dos Estados e da União através de quota-partes. A quota-parte do município seria achada dividindo-se o mínimo de 20% da sua receita de impostos pelo número de alunos em idade escolar, propondo ainda uma diferenciação entre o custo-padrão-aluno da zona urbana e rural. No que diz respeito à quota estadual, como é de responsabilidade do estado, a formação do magistério primário, a manutenção de um quadro de supervisores e inspetores de ensino, a criação de centro de estudos e a elaboração de material didático e serviços de coordenação de ensino, deve-se reservar, de acordo com a riqueza de cada estado, entre 30 e 60% dos seus recursos mínimos para esses serviços e as demais despesas com a educação ulterior à primária. Os demais recursos entre 70 e 40% da percentagem mínima de 20% deverão ser divididos pelos alunos em idade escolar de todo o Estado e corresponder à quota estadual por aluno a ser entregue às autoridades locais de educação. Em relação à quota federal, será correspondente ao que faltar, somadas a quota municipal e a quota estadual, para completar o custo-padrão por aluno, achado para cada região, em relação a cada município, tomando como referência as despesas com os professores (55%) e as demais despesas da escola (45%).

Teixeira afirma que esta fórmula permite a correlação entre o aumento do salário e o aumento de todas as demais despesas com o ensino. Sendo assim, não se poderá aumentar apenas o salário: aumentado este, todas as demais despesas crescerão. Para tanto, faz-se necessário a compatibilidade entre os recursos orçamentários e o aumento global para que haja aumento do salário do professor.

Outro aspecto a ser abordado é a proposição do autor em relação à gestão e fiscalização destes recursos que se daria através de Conselhos de Educação. Com um alto grau de autonomia administrativa, os mesmos de composição eletiva ou de nomeação por autoridades eleitas, corresponderiam a órgãos de política e administração educacional que teriam a função de nomear autoridades executivas que executariam os serviços educacionais, sujeitas à supervisão dos mesmos conselhos e ainda segundo o autor:

“Os recursos, previstos na Constituição, distribuídos a tais Conselhos, sob a forma de fundos de educação nacional, estaduais e municipais, serão administrados em regime de autonomia, nos termos que dispuser a lei.” (TEIXEIRA, *op.cit.*, p. 83)

Além disso, propõe que estas medidas sejam incorporadas à Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação e às leis complementares estaduais. A partir daí, a administração educacional seria transferida aos Conselhos de Educação – federal, estaduais e municipais - que receberiam anualmente os respectivos fundos e teriam a responsabilidade de elaborar os planos educacionais e os respectivos orçamentos.

Ressalta ainda a importância de composição leiga e não técnica destes conselhos, a educação passaria a ser confiada à própria sociedade brasileira, garantindo a sua diversidade local, variedade regional e a unidade nacional. A centralização e a descentralização contrabalançariam os males da rigidez e da uniformidade, assim como o da dispersão e da fragmentação. Enfim, esta seria uma forma de corrigir a tendência à irresponsabilidade que, segundo o autor, acompanha as grandes organizações mecânicas e impessoais, em que vêm se transformando certos serviços públicos e privados.

Mais recentemente, outro autor toma a questão do custo aluno como forma de avaliar a destinação de recursos públicos para a educação. Vitor Paro coordenou, no ano de 1981, pesquisa realizada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, em escolas da Rede Estadual do Estado de São Paulo de 1º e 2º Graus com uma amostra de 66 escolas, com o objetivo de determinar os custos diretos do aluno/ano no interior da unidade escolar. Neste trabalho Paro restringiu às despesas efetuadas pelo poder público no provimento da educação escolar, na unidade escolar, deixando de considerar as despesas de administração do sistema..

Considerou então, na escola, dois tipos de despesas: despesas de capital e despesas correntes e para aprofundar sua análise agrupou certas despesas, que a princípio são de capital ou correntes, numa terceira rubrica, que chamou de despesas sociais.

Partindo, primeiramente das despesas de capital, considerando àquelas efetuadas com bens duráveis, ou bens de capital, que não se desgastam pelo uso ou só se desgastam num período relativamente longo. O autor entende que na escola são três elementos que compõem as despesas de capital: o terreno, o prédio e os equipamentos. Como estes bens se desgastam num período relativamente longo e como a unidade de tempo para o cálculo do custo aluno é

o ano, existe a necessidade de se verificar qual a parte que foi consumida em um ano. O que levou o autor a discutir os componentes do custo do capital.

Um deles é a depreciação, entendida como a proporção do valor do bem durável que imputamos como seu custo a cada ano. O segundo, as despesas de manutenção, corresponde àquelas despesas que se fazem para manter o bem durável em estado de uso adequado, prolongando, assim, sua vida útil; cabe lembrar que estas despesas adicionam valor ao bem durável e, portanto, devem ser computadas como custo de capital.

No caso do terreno, como teoricamente possui uma vida útil infinita, a depreciação e as despesas de manutenção são nulas. O prédio possui apenas as despesas de manutenção. Já em relação aos equipamentos, são considerados os dois componentes do custo de capital: a depreciação e as despesas de manutenção. Além disso, o autor os agrupou em três rubricas de acordo com suas funções e uso, sendo elas: equipamentos em geral (móveis, utensílios e aparelhos de uso geral); equipamentos dos laboratórios e equipamentos das oficinas.

No que diz respeito às despesas correntes, o autor considerou dois grandes grupos de despesas que compõem o custo aluno: despesas de pessoal e despesas de material de consumo. As despesas de pessoal são colocadas em três grupos: pessoal docente em exercício, pessoal em função técnica (supervisão, orientação e coordenação pedagógicas) e pessoal em função administrativa (dois grupos: cargos gerais – diretor e pessoal da burocracia da escola; funções subalternas – porteiros, inspetores, serventes, etc.). As despesas de material de consumo também foram divididas em três grupos: material didático, serviços de utilidade pública (água e esgoto, eletricidade, gás e telefone) e material de consumo em geral (material de limpeza e conservação, serviços de terceiros, etc).

Nas despesas sociais, Paro considera três novas rubricas que se referem às despesas correntes e de capital feitas com assistência nutricional, assistência médica e assistência odontológica. Ressalta a importância de separar neste estudo, na área da Educação, o que se gasta especificamente com a mesma, e aquilo que é desempenhado pela escola, mas que se refere a outras áreas.

O autor dividiu o processo de coleta de dados em dois momentos: primeiro buscou uma série de informações junto às unidades escolares, e num segundo momento, os dados que se mostraram impossíveis de se conseguir na escola, buscou junto à Secretaria de Educação ou a órgãos a ela ligados.

Quando trata diretamente do cálculo do custo aluno/ano, o autor relata este procedimento em cada uma das rubricas de custo apresentadas, fazendo a observação inicial de que a coleta de dados se processou em janeiro de 1981, e foi estabelecido como mês de referência o mês de dezembro de 1980, ao qual os preços referem-se, e quando não foi possível obter o preço de um determinado item, inflacionou-se ou deflacionou-se, conforme o caso, o preço obtido, tendo como base de cálculo os índices econômicos da Fundação Getúlio Vargas.

#### **CUSTO DO CAPITAL:**

*Terreno e Prédio Escolar* – Baseado em trabalho elaborado por técnicos da CONESP (Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo S/A), o autor montou um quadro comparativo trazendo a percentagem do terreno e do prédio da escola na composição do valor do imóvel escolar. Além disso, utilizou dados em relação ao valor do edifício escolar, alertando para o fato de que são dados aproximados. Estabelecido o valor do edifício faltava definir qual deveria ser a parcela desse valor computada como componente anual do custo da unidade escolar. Para calcular o valor da depreciação anual do prédio utilizou a vida útil de 35 anos (norma da CONESP), e estabeleceu 1/35 do valor do prédio escolar. No tocante à manutenção, utilizou também uma taxa da CONESP, que corresponde à taxa anual de 2,7% do valor do prédio, que é a taxa considerada para que a construção consiga perfazer a vida útil em condições normais de uso.

*Equipamentos* – a relação e a quantidade dos equipamentos foram fornecidas pelos estabelecimentos de ensino. Os custos, no entanto, foram calculados pela CONESP, já que não foi possível obtê-los na maioria das escolas.

#### **DESPESAS CORRENTES.**

*Pessoal* – Para obter este valor, ou seja, o custo anual do pessoal, multiplicou-se o valor despendido em novembro de 1980 por 13, que é o número de salários que o funcionário percebe anualmente. A escolha do mês de novembro deveu-se à sua condição de mês inteiramente letivo mais próximo da coleta de dados, levando a uma maior facilidade na obtenção de dados junto à unidade escolar.

**Material de Consumo** – As escolas tiveram dificuldades em fornecer com exatidão os valores relativos a material didático e material de consumo em geral. Desta forma, o autor teve que se restringir a utilizar dados aproximados. Os dados fornecidos pelas escolas referiram-se à soma dos diversos gastos realizados durante o ano de 1980. Como era necessário levar em conta a inflação, a maneira mais rápida e aproximada de fazer as correções foi considerar todas as despesas efetuadas em junho inflacionando, daí, para o mês de dezembro. Já as despesas com serviços de utilidade pública, foram identificadas de forma mais precisa, tendo em vista que, tais gastos são efetuados pela Divisões Regionais de Ensino no Estado, que forneceram os dados das despesas com água e esgoto, eletricidade, gás e telefone, referentes a novembro de 1980 ou aos dados mais facilmente disponíveis, sendo que estes valores foram inflacionados para dezembro e calculados para todo o ano de 1980.

**Despesas sociais** – Os dados foram obtidos junto ao Departamento de Assistência ao Estudante, através dos mesmos o autor realizou aproximações dos gastos com assistência nutricional, médica e odontológica. Não foi possível obter os dados a respeito dos gastos com transporte escolar, por isso não constaram no cálculo destas despesas. Para determinar os gastos com assistência nutricional, estimou-se o custo unitário médio da merenda fornecida pela Secretaria de Educação (dados contábeis de 1980). Os gastos com pessoal eram arcados geralmente pela comunidade, desta forma, o autor calculou apenas os custos dos gêneros alimentícios e utensílios, considerou-se ainda uma depreciação anual dos utensílios.

Para chegar à estimativa do custo da merenda/ano, multiplicou-se o preço unitário médio da merenda pelo número de dias em que a mesma era servida; além disso, o número de alunos que receberam merenda em 1980 foi multiplicado pelo custo estimado da merenda/ano, obtendo-se assim a estimativa do gasto total de cada unidade escolar da amostra com assistência nutricional, em 1980.

Em relação à assistência médica:

“A assistência médica às escolas estaduais se dá de duas maneiras: ou através dos médicos itinerantes, que têm sob sua responsabilidade cinco unidades escolares cada um, ou através dos dispensários médicos, que atendem a alunos das escolas sob sua jurisdição.

[...] Das escolas da amostra, apenas 28,7% pertencem ao raio de atendimento de algum dispensário médico. Este, entretanto, atende a alunos de muitas outras escolas, ficando muito difícil de se identificar a parte de suas despesas que deve ser imputada como componente dos custos da unidade amostrada.” (PARO, 1982, p.14)

Segundo o autor, por isso, tais despesas foram desconsideradas, além de serem praticamente insignificantes em termos de custo aluno.

Já para a assistência odontológica: *“As informações obtidas junto ao DAE permitiram razoável aproximação dos custos desta rubrica, com relação a seus três principais componentes: equipamentos, pessoal e material de consumo.”* (PARO, *op.cit.*, p. 14)

Ainda segundo Paro, obteve-se a estimativa dos custo médio do equipamento permanente completo do gabinete odontológico, em dezembro de 1980, calculou-se sua depreciação, acrescentou-se o valor anual dos salários de cirurgião dentista. O valor do material de consumo específico também foi calculado.

A partir deste cálculos, Paro construiu uma série de quadros e tabelas podendo analisar diversos aspectos, entre eles: Custo aluno/ano médio para o estado de São Paulo com base no total de alunos matriculados e promovidos; percentagem entre despesas de capital, correntes e sociais; custo do pessoal nos diversos níveis; custo aluno/ano por regiões; custo aluno/ano segundo as classes de renda per capita; custo aluno/ano segundo o número de turmas; custo aluno/ano segundo o número de alunos, custo aluno/ano segundo o número de turnos; entre outros.

Em 1998, no Rio Grande do Sul, encontramos outro esforço de pesquisadores no sentido de aprofundar estudos em relação a custos educacionais. Esta pesquisa foi realizada pelo Núcleo de Estudos em Política e Gestão da Educação da UFRGS, sob a Coordenação de Maria Beatriz Moreira Luce e Nalú Farenzena.

O objetivo deste estudo era identificar as fontes de recursos, o montante e a distribuição dos custos educacionais numa amostra de municípios e escolas e estabelecer algumas relações com a sua situação sócio econômica e educacional, na expectativa de poder apontar possibilidades e limites na construção/constituição do parâmetro custo-aluno-qualidade.

Para discutir os custos educacionais, os autores trataram primeiramente da classificação dos mesmos, tomando como definição de Custo Aluno/Ano as “quantidades de recursos utilizados por aluno, no período de um ano”. Os recursos considerados neste estudo abrangem desde as quantidades de materiais de consumo e permanentes, até o metro quadrado da área edificada disponível por aluno. Para obter-se o Custo Aluno/Ano, o montante anual por categoria foi dividido pelo número de alunos matriculados na Educação Infantil e no

Ensino Fundamental. Os custos levados em conta foram aqueles referentes a materiais, equipamentos, serviços ou outras despesas públicas para o conjunto dos alunos. As despesas com o Ensino Fundamental e com a Educação Infantil foram discriminadas, quando possível.

Foram então analisadas duas categorias gerais:

- a) **custos nas unidades escolares ou custos diretos de implantação e funcionamento das escolas** – itens relativos a custos realizados no interior das unidades escolares. O estudo faz menção a Xavier e Marques que diferenciam custos de implantação<sup>5</sup> e custos de funcionamento<sup>6</sup> de uma escola. Na pesquisa em questão, os custos de implantação foram apenas parcialmente incorporados, pois apenas o custo da área edificada nas escolas foi considerado.
- b) **Custos fora das unidades escolares ou custos indiretos da rede municipal de ensino** – atividades administrativas centrais, de apoio pedagógico e serviços gerais da Secretaria Municipal de Educação ou de outros órgãos do Executivo Municipal que atendam à rede municipal de ensino.

Para os custos dentro das escolas ou fora das mesmas foram consideradas as seguintes categorias: Pessoal, Material Didático, Material dos Serviços de Apoio e Serviços Gerais, Assistência ao Educando, Área Edificada, Outras Despesas e Transporte escolar.

Os materiais foram divididos em subcategorias: *material de consumo* – itens que teoricamente são consumidos num período inferior a dois anos; *material permanente* – equipamentos e materiais com vida útil teoricamente superior a dois anos.

No que tange ao cálculo do Custo Aluno/Ano procedeu-se da seguinte forma:

“ Para o cálculo do Custo Aluno/Ano da rede municipal de ensino, dividiu-se o valor obtido em cada categoria pelo número de alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede municipal. O Custo Aluno/Ano de cada escola foi estabelecido dividindo-se o valor de cada categoria pelo número de alunos da escola. Não foi possível diferenciar os custos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental considerando todas as categorias. Nos materiais e serviços comuns ao Ensino

---

<sup>5</sup> Os custos de implantação abrangem o planejamento, aquisição do terreno, projetos arquitetônicos e de engenharia, obras de infra-estrutura, construção de prédio e aquisição de materiais necessários à instalação

<sup>6</sup> Os custos de funcionamento incluem os custos com pessoal da escola, material de consumo e material permanente.

Fundamental e Educação Infantil , não se previu proporção de gastos para cada um destes níveis, impossibilitando um rateio que levasse em conta estas proporções.” (LUCE, 1998, p. 56)

No estudo dos autores, além dos custos , outros indicadores foram utilizados para a análise dos dados. Entre eles: 1. Receita municipal de impostos em 1995; 2. Despesas do Balanço Municipal na Função Educação e Cultura; 3. Matrícula inicial e final; 4. Servidores da Rede Municipal de ensino: magistério e outros servidores em exercício nas escolas e fora das unidades escolares, profissionais cedidos e inativos – 1995; 5. Índices de promoção, reprovação, repetência e evasão do Ensino Fundamental, na rede municipal e em cada escola da amostra – 1995; 6. Número de alunos atendidos pelo serviço de transporte escolar: alunos da rede municipal e outros – 1995; 7. Outras fontes de recursos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que não o orçamento municipal (FNDE, doações, entre outros) – 1995 e 8. Características das escolas: localização, número de salas de aula, nível de formação dos professores.

Segundo os autores, a utilização destes indicadores possibilitou algumas comparações dos custos educacionais entre os municípios e algumas inferências acerca do conjunto do financiamento municipal do Ensino fundamental e da Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul.

Importa agora, fazer algumas considerações frente às pesquisas analisadas.

Um aspecto importante a ser destacado no estudo de Teixeira é que o custo-padrão-aluno proposto pelo autor, é considerado em relação à população na faixa etária correspondente e não em relação ao número de matrículas. Tomando-se para comparação o FUNDEF, observa-se que neste são considerados apenas os alunos matriculados, nesta atual política de financiamento da educação da união, não se leva em conta as crianças em idade escolar que estão fora da escola. Certamente, estados e municípios assumem isoladamente esta responsabilidade, pois, a união não desenvolve uma política nacional para atender esta demanda. Cabe ainda ressaltar que, no estudo em questão, o custo-padrão-aluno trazia a perspectiva de um aumento do aporte da União bastante significativo, enquanto na atual política de financiamento do Ensino Fundamental, se mantém o que a CF de 1988 apontou, o que se garante é apenas a redistribuição das verbas já existentes.

Além disso, Teixeira em sua proposta, coloca a união com responsabilidade de complementação dos recursos. Na lógica do FUNDEF, existe também a mesma

responsabilidade, porém como não se prevê um aumento nos investimentos da União, desta forma, um número bastante reduzido de estados recebe esta complementação.

Outro elemento importante colocado por Teixeira é sobre a gestão e fiscalização dos recursos destinados ao custeio anual do custo-padrão-aluno-ano, que se daria através de Conselhos de Educação. No que diz respeito ao FUNDEF, os conselhos tem um papel restrito à fiscalização, e apesar da lei garantir a representação dos diversos segmentos envolvidos como professores, pais, funcionários, representantes das administrações municipais ou estaduais e da sociedade civil organizada, a forma como estes membros têm sido indicados, não tem garantido uma independência em relação às administrações, impedindo assim, em muitos casos, a transparência tanto da gestão, quanto da fiscalização dos recursos do FUNDEF.

No que tange aos gastos com assistência, alimentação e saúde, a proposta de Teixeira os incluía entre os 20% dos gastos com educação. No estudo de Paro, estes também compunham o custo aluno/ano. Certamente, houve um avanço na LDB de 1996, ao definir que os mesmos não deveriam compor os 25% dos recursos vinculados, no entanto, ainda é bastante freqüente que estados e municípios façam uso destes recursos nos gastos com assistência, alimentação e saúde.

Paro detalha custos diferenciados em diversos aspectos, tanto em relação a alunos matriculados e promovidos, como regiões, pessoal docente e administrativo, entre outros. Luce obtém custos diferenciando custos de implantação e funcionamento das escolas e custos indiretos da rede municipal de ensino. Estes autores avançam em relação à proposta de Teixeira, que é bastante genérica, chegando a obter um custo aluno per capita. É possível perceber a partir destes estudos, a necessidade de se aprofundar a discussão do custo aluno para se chegar a propostas que atendam minimamente a padrões de qualidade e às peculiaridades de cada sistema ou região.

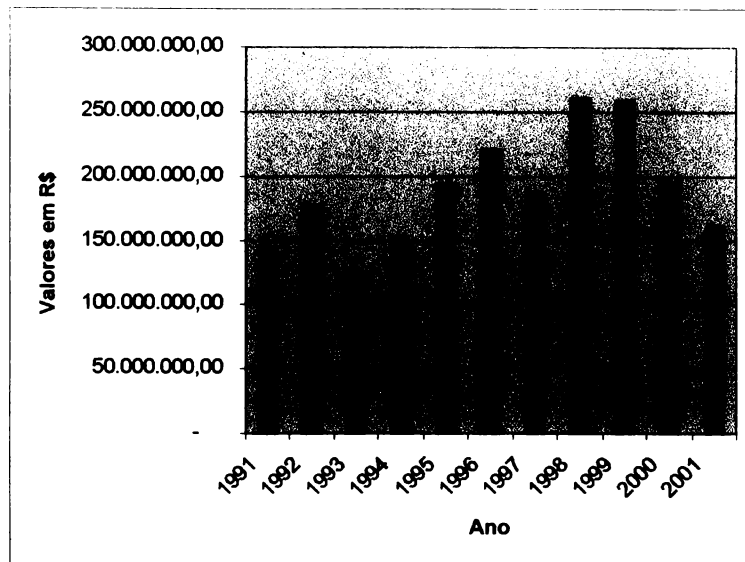
## CAPÍTULO IV

### O GASTO - ALUNO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.

Inicialmente, cabe considerar que no presente estudo optou-se pela denominação gasto-aluno por entender que a mesma expressa mais adequadamente o resultado da análise dos dados obtidos, reafirmando o que já foi apontado no início do Capítulo III desta pesquisa. Baseando-se na concepção de gasto-aluno definida por Melchior, pode-se afirmar que a expressão gasto-aluno se limita a identificar o que efetivamente se investe em educação sem levar em conta outros parâmetros para análise. Para chegarmos a um custo-aluno, seria necessário um detalhamento de dados ao qual não se teve acesso, para que a partir da análise da realidade pudéssemos chegar a parâmetros mínimos para a formulação de uma proposta de custo-aluno-qualidade.

Importa agora, destacar alguns dados mais gerais em relação aos gastos com educação no município de Curitiba, para que se possa estabelecer alguns eixos, a fim de se efetivar uma análise mais apurada do gasto-aluno na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O gráfico 1 mostra os gastos com a Função Educação. Podemos observar que existe uma elevação substancial nos anos de 1998 e 1999, atingindo os valores de R\$ 259.637.974,23 e R\$ 258.859.078,44, respectivamente. No entanto, há uma queda significativa em 2000, atingindo R\$ 195.427.233,41. Em 2001, há uma queda ainda maior, chegando a apenas R\$ 160.476.734,08, esta queda pode estar relacionada a uma diminuição das receitas de impostos do município, que em 1999 correspondeu a uma arrecadação de R\$ 792.312.832,90, e em 2000 e 2001 a R\$ 741.235.509,37 e R\$ 722.973.824,43, respectivamente. Cabe lembrar que é no Ensino Fundamental que se concentram os maiores gastos no município, e que a partir de 1998, se dá a implantação do FUNDEF, que também prioriza o Ensino Fundamental.

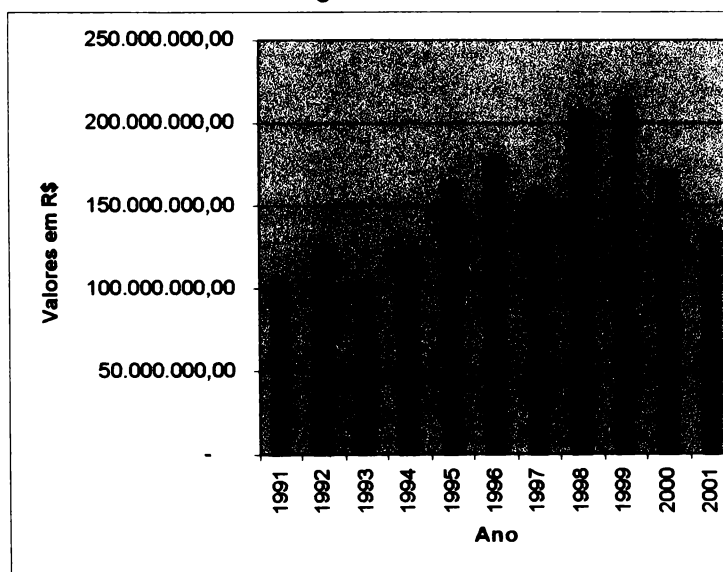
Gráfico 1 – Gastos com a Função Educação – Período de 1991 a 2001.



Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1991 a 2001.

O Gráfico 2 mostra os gastos com o Programa Ensino Fundamental. Podemos identificar a mesma tendência observada na Função Educação, tendo em vista que é neste atendimento que o município concentra os seus maiores esforços, como já observado anteriormente.

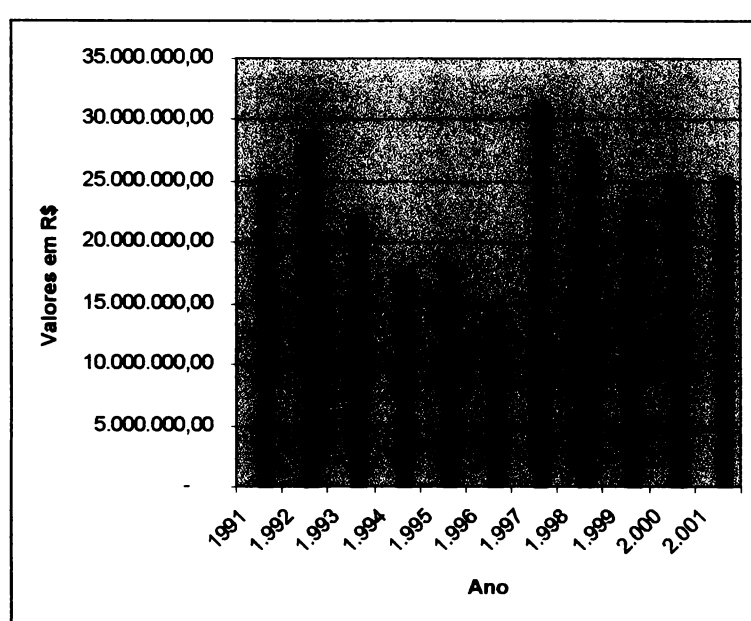
Gráfico 2 – Gastos com o Programa Ensino Fundamental.



Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1991 a 2001.

Já o Gráfico 3 mostra os gastos com o Programa Educação Infantil, que em 1996 atingiu o índice mais baixo de investimento, R\$ 13.989.785,36. Em 1997, no entanto observamos o maior investimento saltando para R\$ 31.268.189,77. Provavelmente esta diferença pode ser explicada pelo fato das despesas com educação Infantil em 1996 terem representado 56,53% das despesas da Secretaria Municipal da Criança, enquanto que em 1997 elas significaram 72,43%.

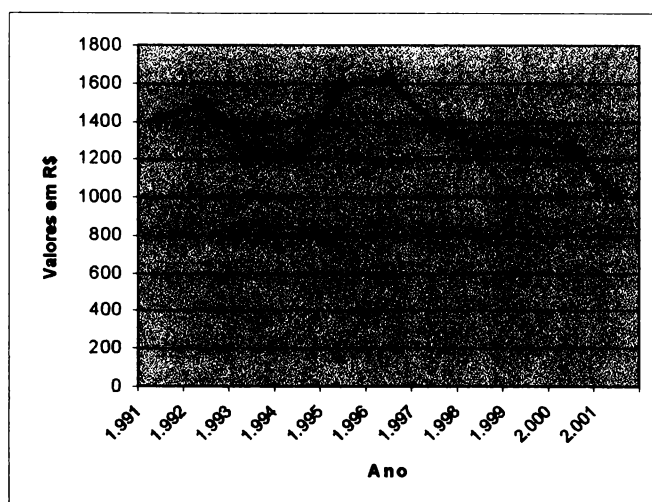
Gráfico 3 – Gastos com o Programa Educação Infantil.



Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1991 a 2001.

O gráfico 4 demonstra a relação entre Despesa com Pessoal e número de Matrículas no Ensino fundamental. Verificamos que 1995 e 1996 foram os anos onde houve a melhor relação entre estes elementos. Em 1995, a relação correspondeu a R\$ 1.593,46 por matrícula, já em 1996, isto significou R\$ 1.624,90. A partir de 1996 identifica-se uma tendência de queda neste índice. Em 2001, há um valor correspondente a R\$ 1.010,14, o menor índice da amostra estudada. Se de um lado ampliou-se a oferta do Ensino Fundamental, de outro houve uma sensível redução nas despesas com pessoal. Dois fatos podem explicar esta redução: um deles foi a terceirização da alimentação escolar, o segundo foi a política de redução de professores e inspetores de alunos nas escolas do município, o chamado redimensionamento de pessoal.

Gráfico 4 – Relação entre Despesas com Pessoal e Matrículas na Rede Municipal de Curitiba.



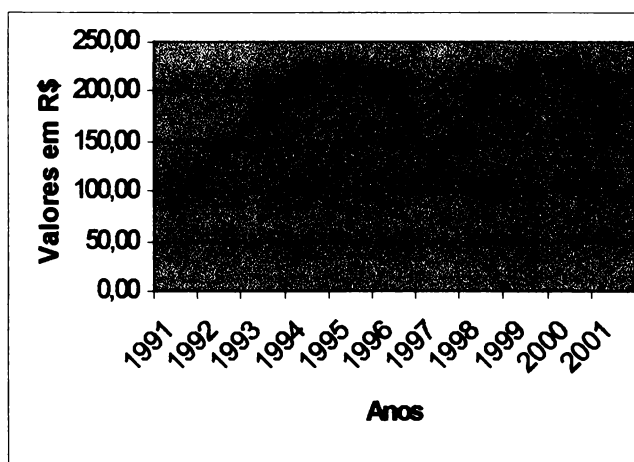
Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1991 a 2001.

O gráfico 5 demonstra a relação entre material de consumo e número de matrículas no Ensino Fundamental. Os anos de 1994, 1995, 1999 e 2000 tiveram os melhores índices, um patamar de investimento que variou de R\$ 222,40 a R\$ 229,36 por matrícula, apesar do número de matrículas ter se ampliado significativamente neste período, passando de 67.141 matrículas em 1994, para 89.348 em 1999. Já em 2001, houve uma queda considerável de investimento por aluno, atingindo apenas R\$ 172,82. Neste ano houve uma redução de 1189 matrículas em relação a 2000, o que poderia levar até a um aumento deste índice, no entanto, houve uma redução de cerca de 35 milhões no total de despesas com Ensino Fundamental, o que certamente refletiu na acentuada queda da despesa com material de consumo.

Agora, tratando mais especificamente do gasto-aluno, no presente estudo é apresentada a Tabela 4, que demonstra as despesas com o Ensino fundamental, discriminadas em sete grupos que constam do Balanço Geral do Município de 1991 a 2001. Assim, o gasto-aluno seria composto por: Pessoal, Material de Consumo, Serviços de Terceiros e Encargos, Transferências Correntes, Obras e Instalações,

Equipamentos e Material Permanente e Inversões financeiras. O custo aluno é o resultado do total destas despesas dividido pela matrícula inicial do ano correspondente

Gráfico 5 – Relação entre despesas com Material de Consumo e Matrículas na Rede Municipal de Curitiba.



Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1991 a 2001.

A despesa com pessoal é a maior entre os itens que compõem o gasto com o Ensino Fundamental. Material de Consumo e Serviços de Terceiros e Encargos alternam-se em segundo e terceiro lugares. O quarto gasto refere-se a Obras e Instalações. Já Equipamentos e Material Permanente ocupam o quinto lugar, em relação ao conjunto das despesas.

A tabela 5 nos permite fazer uma comparação mais apurada das despesas que compõe o gasto-aluno durante o período estudado. Em percentuais podemos ter uma noção mais clara do comportamento de cada despesa..

TABELA 4 - Despesas com o Ensino Fundamental no período de 1991 a 2001, Matrícula inicial e gasto-aluno/ano - Valores atualizados em reais (Índice - IGP/DI - Médio - Setembro/2002)

TIPO DE DESPESA	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
PESSOAL	81.978.128,99	93.301.975,55	79.335.986,43	81.145.030,18	119.955.326,16	131.035.181,98	119.431.237,39	111.313.335,24	116.340.403,06	112.472.700,27	89.260.794,70
MATERIAL DE CONSUMO	4.908.893,74	8.728.161,82	11.220.203,56	14.932.062,41	16.895.754,47	16.969.594,33	10.837.361,16	17.082.612,67	20.392.731,52	20.540.538,97	15.271.518,56
SERVIÇOS DE TERC. E ENCARGOS	2.503.746,79	6.594.465,66	6.445.575,73	19.280.112,32	20.684.730,87	26.176.927,75	21.650.276,02	26.940.903,63	33.356.912,38	37.264.325,35	25.565.840,20
TRANSFERÊNCIAS CORRENTES	636.737,39	723.767,66	805.312,79	762.003,50	838.969,65	925.205,67	617.066,35	593.350,39	142.491,39	54.628,20	59.000,00
OBRAS E INSTALAÇÕES	1.162.097,84	14.083.383,68	5.210.427,87	7.054.303,95	6.019.574,80	5.869.765,91	6.209.845,66	4.247.431,41	1.765.510,70	74.579,24	3.831.105,52
EQUIP. PERMANENTE	1.142.877,92	1.651.274,60	1.044.897,55	1.799.299,12	3.328.326,98	3.066.808,55	106.836,99	800.289,89	307.379,25	166.375,13	1.182.022,52
INVERSOES	391,73	21.677,15	2.471,46	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>92.332.874,41</b>	<b>125.104.706,12</b>	<b>104.064.875,39</b>	<b>124.972.811,48</b>	<b>167.722.682,93</b>	<b>184.043.484,19</b>	<b>158.852.623,58</b>	<b>160.977.923,22</b>	<b>172.305.428,30</b>	<b>170.573.147,15</b>	<b>135.170.281,50</b>
MATRÍCULA INICIAI.	57.618	62.838	64.741	67.141	75.280	80.642	86.246	88.893	89.348	89.554	88.365
<b>GASTO-ALUNO</b>	<b>1.602,50</b>	<b>1.990,91</b>	<b>1.607,40</b>	<b>1.861,35</b>	<b>2.227,98</b>	<b>2.282,23</b>	<b>1.841,85</b>	<b>1.810,92</b>	<b>1.928,48</b>	<b>1.904,70</b>	<b>1.529,68</b>

Tabela 5 – Despesas com o Ensino fundamental no período de 1991 a 2001 – Percentual em relação ao total de despesas.

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
TIPO DE DESPESA											
PESSOAL	88,79	74,58	76,24	64,93	71,52	71,20	75,18	69,15	67,52	65,94	66,04
MATERIAL DE CONSUMO	5,32	6,98	10,78	11,95	10,07	9,22	6,82	10,61	11,84	12,04	11,30
SERVIÇOS DE TERC. E ENCARGOS	2,71	5,27	6,19	15,43	12,33	14,22	13,63	16,74	19,36	21,85	18,91
TRANSFERÊNCIAS CORRENTES	0,69	0,58	0,77	0,61	0,50	0,50	0,39	0,37	0,08	0,03	0,04
OBRAS E INSTALAÇÕES	1,26	11,26	5,01	5,64	3,59	3,19	3,91	2,64	1,02	0,04	2,83
EQUIP. E MAT. PERMANENTE	1,24	1,32	1,00	1,44	1,98	1,67	0,07	0,50	0,18	0,10	0,87
INVERSÕES FINANCEIRAS	0,0004	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba: 1991 a 2001.

No que diz respeito ao gasto com pessoal, no ano de 1991 esta despesa atingiu 88,7% em relação ao total de despesas. Em 1994, tem-se o menor percentual em relação ao período estudado, que atingiu 64,9%. Um aspecto importante a ser destacado é que neste ano os níveis iniciais da carreira do magistério receberam um abono. Na época, o salário inicial estava muito baixo comparado ao da rede privada de ensino, havia um grande número de exonerações na rede municipal de ensino segundo declarações da própria SME. Desta forma, em 1995 e 1996, o gasto com pessoal chegou a 71,5% e 71,2% respectivamente, já em 1997 atingiu 75,1%. No entanto, a partir de 1998 observa-se uma queda significativa neste gasto. Um elemento que pode explicar esta queda é o fato de que a partir deste ano a administração deixou de pagar o único avanço da carreira<sup>7</sup>, que significava o ganho de uma referência correspondendo a um incremento salarial anual de 3% para os professores. Além disso, não houve reajuste salarial no ano de 1997, para todos os servidores do município. Em 1998, 1999 e 2000 este gasto representou 69,1%, 67,5% e 65,9%. No ano de 2001, com a implantação do Plano de Cargos Carreira e Salários do Magistério Municipal de Curitiba, a partir de Julho, este gasto apresentou uma pequena elevação atingindo 66,04%. Cabe lembrar que não foi possível obter a despesa exclusivamente com pessoal do Magistério: estes dados

<sup>7</sup> O Plano de Carreira era estruturado em seis padrões e cada padrão subdividido em 9 referências. A forma de avanço na carreira se dava através de progressão nas referências. Esta progressão era anual e concedida se o servidor atingisse uma nota mínima na avaliação de desempenho, correspondendo a um incremento salarial de 3% sobre o vencimento do servidor.

dizem respeito a todo o quadro de servidores das escolas e da SME, que consiste em pessoal administrativo, inspetores de escolas e cantineiras (antes do período de terceirização da alimentação escolar). Outro aspecto que merece ser citado é que, com a terceirização dos serviços de limpeza e de alimentação das escolas, este gasto que era contabilizado anteriormente na rubrica de gastos com pessoal, passou a ser registrado em serviços de terceiros e encargos.

As despesas com material de consumo, que em 1991 e 1992 significaram 5,32% e 6,98% em relação ao total de despesas, saltam para 10,78% em 1993, período de implantação dos CEI's. Com exceção de 1996 e 1997, onde estes gastos atingiram apenas 9,22% e 6,82%, no restante do período estudado os gastos com esta despesa estiveram sempre acima de 10%, variando entre 10,07% e 12,04%. Outro elemento que pode ter contribuído para o aumento com este gasto, é a implantação de duas escolas especializadas a partir de 1995. O município já possuía classes especiais desde 1991, no entanto, certamente o atendimento nas escolas especializadas envolve um investimento muito maior, que o atendimento em salas de recursos e classes especiais, pois nas escolas municipalizadas existem equipes multidisciplinares, além de programas de formação profissional, enfim, todo um aparato que não faz parte da organização das salas de recursos e classes especiais, o que também pode ter contribuído para o aumento das despesas com material de consumo.

O gasto com serviços de terceiros e encargos em 1991 e 1992, representou 2,71% e 5,27% respectivamente. Em 1994, quando se iniciou a institucionalização da terceirização no município com o setor de limpeza, pode-se perceber uma elevação significativa deste gasto: enquanto em 1993 ele correspondeu a 6,19% do total, em 1994 saltou para 15,43%. Em 1998, quando 96% dos equipamentos da SME já eram atendidos por serviços terceirizados de vigilância eletrônica, 100% por serviços terceirizados de limpeza e 53 escolas por serviços terceirizados de alimentação escolar (Relatório Anual da PMC, 1999), esta despesa atingiu 16,74%. O pico se deu em 2000, representando 21,85% das despesas, quando 100% das escolas já tinham serviços terceirizados de alimentação escolar, ocorrendo uma queda para 18,91% em 2001.

No que tange às despesas com obras e instalações, verificou-se que em 1992 ela significou 11,26%, enquanto a mesma em 1991, representou apenas 1,23% do total das despesas, ou seja, houve um aumento de 794% no período de apenas um ano.

---

Certamente a construção de 29 CEIs em 1992 contribuiu para esta enorme elevação. Em 1993 e 1994, estas despesas atingiram 5,01% e 5,64%, respectivamente, ainda havia uma política de expansão dos CEIs que chegaram a um total de 34, este deve ser um fator que manteve estes patamares. Outro dado a ser considerado é que, a partir de 1995, iniciaram-se as construções dos Faróis do Saber, que culminam com um total de 44 Faróis até 1997, este deve ser um indicativo que explica as despesas com obras e instalações nos anos de 1995, 1996 e 1997, que atingiram 3,59%, 3,19% e 3,91%, respectivamente.

Outra inferência que podemos fazer é a relação entre as despesas com obras e instalações e o crescimento da rede municipal. A tabela 6 permite perceber o mesmo, tanto no que tange ao número de escolas, como de salas de aula e de turmas. Estas informações referem-se ao período de 1995 a 2001, pois não houve acesso a dados anteriores.

Tabela 6 - Número de escolas, salas e turmas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Período	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Escolas	117	124	125	129	130	133	134
Salas	1336	1410	1457	1565	1574	1625	1704
Turmas	2766	2922	3092	3225	3262	3389	3420

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

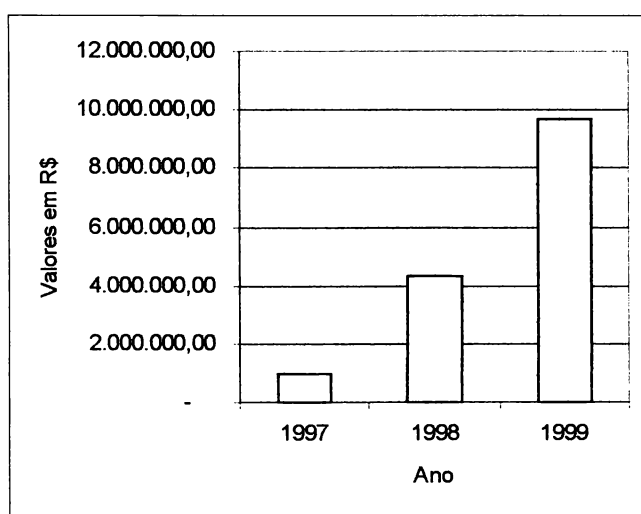
Podemos constatar que o crescimento da rede neste período deu-se muito mais em função da ampliação de salas de aula do que da construção de novas escolas. Houve um crescimento de 14,53% do número de escolas, comparando-se 1995 a 2001. Já o número de salas de aula teve um crescimento de 27,54% neste mesmo período. Um elemento importante a considerar é que como já citamos anteriormente, em 2001, o município passou a contar com 156 escolas devido ao processo de municipalização.

Quanto às despesas com equipamentos e material permanente, no período de 1991 a 1996, verificou-se um percentual em relação ao total de despesas que varia de 1 a 1,98%. Em 1997 houve uma queda drástica para 0,07%, correspondendo a um percentual de apenas 4,19% em relação à despesa de 1996, que atingiu 1,67%. Nos anos subsequentes o percentual variou de 0,10 a 0,87%. Como, a partir de 1997, não houve mais a construção de Faróis do Saber e CEI's, e na rubrica de equipamentos e material

permanente são registradas despesas com livros, bibliotecas, mobiliário, entre outros, aí provavelmente esta a explicação para a queda destas despesas.

Outra questão que deve ser destacada é que, a partir do segundo semestre de 1997, na Rede Municipal de Ensino, implantou-se o programa de Descentralização de Recursos. Trimestralmente as escolas recebem um repasse de verbas, destinadas à contratação de pequenos serviços de manutenção e compra de materiais de consumo, didático, pedagógico, etc. No ano de 1999 as verbas foram utilizadas também para obras de reforma e para o projeto Digitando o Futuro. O gráfico 6 mostra a evolução do programa de Descentralização de Recursos.

Gráfico 6 - Evolução dos gastos com o Programa de Descentralização de Recursos em 1997, 1998 e 1999.



Fonte: Relatório Anual da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1999.

Em 1997, os gastos atingiram R\$973.502,36, em 1998 e 1999, atingiram R\$ 4.350.299,32 e R\$9.668.120,00, respectivamente.

Na tabela 7 pode-se verificar o total de despesas com Material de Consumo, Obras e Instalações e Serviços de Terceiros e Encargos. É importante ressaltar que, os gastos com o Programa de Descentralização de Recursos, pode envolver estes três elementos de despesa.

Tabela 7 – Despesas com Material de Consumo, Obras e Instalações e Serviços de Terceiros e Encargos.

	1997	1998	1999
Material de Consumo	10.837.361,16	17.082.612,67	20.392.731,52
Obras e Instalações	6.209.845,66	4.247.431,41	1.765.510,70
Serv. Terc. e Encargos	21.650.276,02	26.940.903,63	33.356.912,38
<b>TOTAL</b>	<b>38.697.482,84</b>	<b>48.270.947,71</b>	<b>55.515.154,60</b>

Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1997 a 1999.

Na tabela 8 observa-se a evolução dos gastos com o Programa de Descentralização de recursos. Em 1997 eles representavam apenas 2,52% em relação às despesas com Material de Consumo, Obras e Instalações e Serviços de Terceiros e Encargos, em 1998 já representavam 9,01%, em 1999 estes recursos atingiram 17,42%.

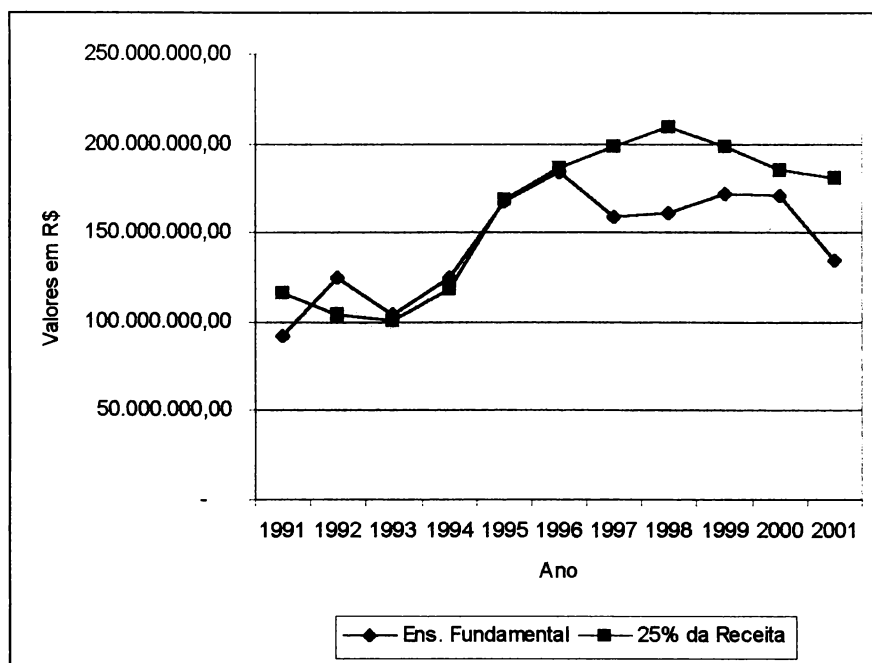
Tabela 8 – Evolução dos gastos com o Programa de Descentralização de Recursos.

	1997	%	1998	%	1999	%
Mat. Cons + Ob. Inst. + Serv. Terc.	38.697.482,84	100,00	48.270.947,71	100,00	55.515.154,60	100,00
Desc. de Recursos	973.502,36	2,52	4.350.299,32	9,01	9.668.120,36	17,42

Fonte: Balanço Geral do Município de Curitiba – 1997 a 1999 e Relatório Anual da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1999.

Cabe agora considerar, as despesas com o Ensino Fundamental em relação aos 25% da receita que legalmente devem ser investidos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). O gráfico 7 demonstra estas despesas no período estudado.

Gráfico 7 – Evolução das Despesas com Ensino Fundamental em relação aos 25% da receita com impostos.



Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba: 1991 a 2001.

Um dado importante a ser considerado é que as despesas com Ensino Fundamental em 1992, 1993 e 1994, foram superiores a 25% da receita de impostos do município. Na tabela 9 pode-se observar que em 1992, 1993 e 1994 estas despesas superam os 25% do total da receita de impostos do Município, sendo que em 1992 as despesas com Ensino Fundamental atingiram seu pico, superando em 20,12% os 25% da receita. Em 1997 e 1998, houve uma queda expressiva chegando a 80,06% e 76,88%. Já em 1999 e 2000, há uma elevação deste percentual, atingindo 86,99 e 92,05%, respectivamente. Em 2001 encontra-se o menor percentual da amostra estudada, atingindo apenas 74,79 em relação à MDE.

Tabela 9 – Percentual das despesas com Ensino Fundamental em relação aos 25% da receita de impostos.

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
25% Rec.	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ens. Fund.	79,11	120,12	103,11	105,88	99,33	98,81	80,06	76,88	86,99	92,05	74,79

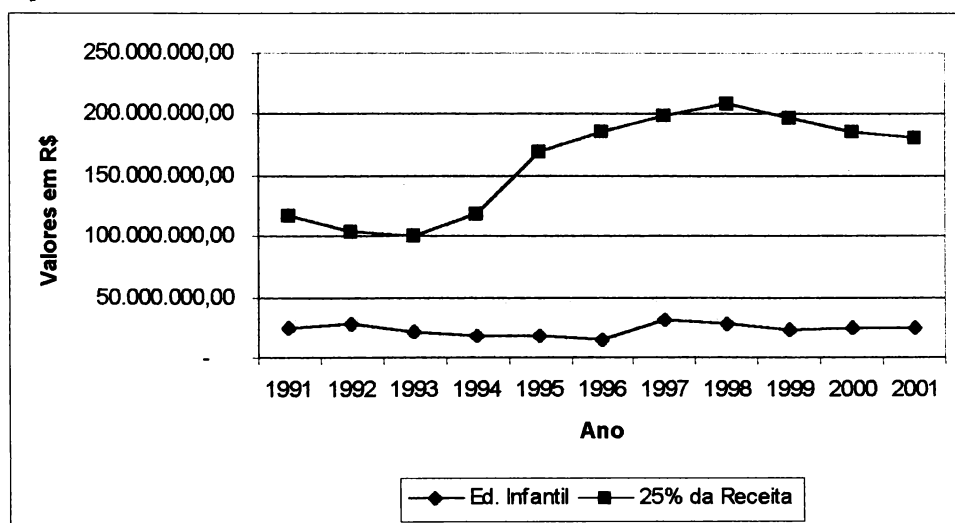
Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba: 1991 a 2001.

A construção dos CEI's no período de 1992 a 1994 pode explicar a elevação das despesas com ensino fundamental neste período. A construção de Faróis do Saber, em 1995 e 1996, também pode ter mantido as despesas com Ensino Fundamental próximas aos 25% da MDE. Cabe destacar, que o município tem cumprido

com as exigências legais, sempre investindo acima dos 60% da MDE, no Ensino Fundamental, como se pode observar na tabela 9.

O gráfico 8 demonstra a evolução das despesas com Educação Infantil em relação aos 25% da receita de impostos. Em 1992, o município investiu na Educação Infantil 27,60% deste total. No entanto, a partir de 1993 houve uma queda contínua destas despesas, em 1996 elas representaram apenas 7,51% da MDE. Em 1997, houve um crescimento significativo atingindo 15,76%, voltando a cair novamente e chegando a 14% em 2001.

Gráfico 8 – Evolução das despesas com Educação Infantil em relação aos 25% da receita de impostos.

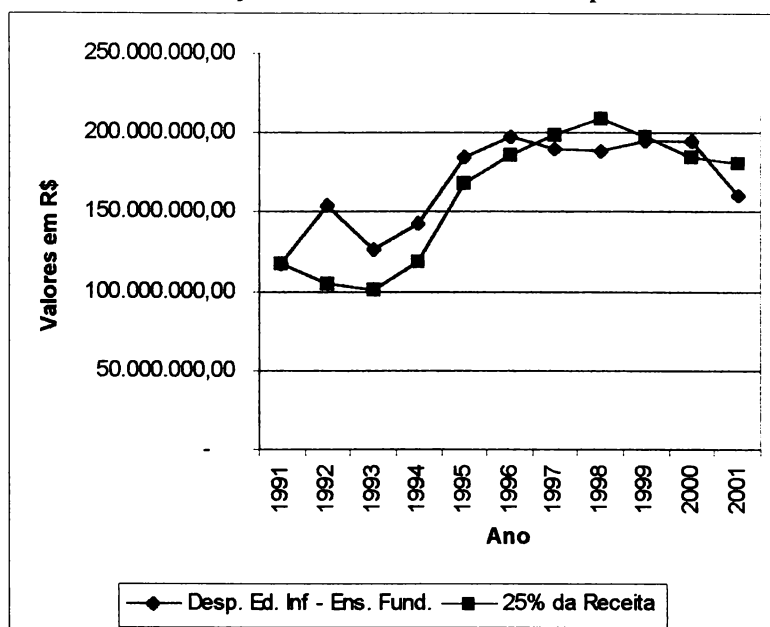


Fonte: Balanço Geral do Município – 1991 a 2001.

Um aspecto que provavelmente tenha contribuído para a manutenção de um patamar de despesas relativamente baixo na Educação Infantil, talvez seja que a expansão do atendimento à Educação Infantil no município de Curitiba tem se dado nos últimos anos claramente através de creches comunitárias, que recebem subvenções sociais do município, correspondendo a um per capita bem mais baixo que os Centros de Educação Infantil oficiais.

Como podemos observar através do gráfico 9, a somatória das despesas com Ensino Fundamental e Educação Infantil ficou abaixo dos 25% da receita de impostos, em 1997, 1998, 1999 e 2001. Este é um dado preocupante, pois é uma tendência que se repetiu em quatro, dos últimos cinco anos estudados.

Gráfico 9 – Total de despesas com Ensino Fundamental e Educação Infantil em relação aos 25% da receita de impostos.



Fonte: Balanço Geral da Prefeitura Municipal de Curitiba – 1991 a 2001.

A partir dos aspectos até agora estudados, cabe analisar o gasto-aluno em Curitiba. Como ponto de partida desta análise, optou-se por considerar na composição do gasto-aluno os elementos encontrados na proposta de Anísio Teixeira que nos parece mais próximo dos dados obtidos através da análise dos Balanços do Município. Os demais estudos anteriormente analisados (Paro e UFRGS), atingiram um grau de detalhamento que dificultam uma comparação com o presente estudo, já que não houve acesso a dados mais minuciosos, e nos próprios balanços diversas informações encontram-se agregadas. Além disso, estes estudos tomam por base um único ano, pesquisando unidades escolares. Nesta pesquisa buscou-se fazer um comparativo abrangendo onze anos, mesmo que houvesse informações mais detalhadas, haveria pouco tempo para um estudo que tomasse por base as escolas da rede municipal de ensino.

Um dos elementos que constituem o custo-padrão-aluno proposto por Teixeira são as despesas (os vencimentos, salários) com os professores. Na sua proposta o salário do professor corresponderia a 55% do custo total com a educação. Esta foi uma dificuldade encontrada no presente estudo, pois só houve acesso ao total de despesas com pessoal que, além dos professores agrega os demais funcionários da escola, além de todo o quadro que compõe a esfera administrativa da Secretaria Municipal de

Educação. Sabe-se, no entanto, que a maioria das despesas com pessoal diz respeito ao magistério. Da amostra estudada, o ano de 1994, é o que mais se aproxima da proposta de Teixeira, atingindo 64,93%. Entre 1998 e 2001 houve variações entre 65,94% e 69,15%. Mesmo superando os 55% propostos por Teixeira nos diversos anos analisados, certamente o salário do magistério de Curitiba não tem correspondido a uma efetiva valorização, a média salarial dos professores do município em julho de 2001, era de R\$ 530,00. Tal afirmação justifica-se ao retomarmos outro aspecto da proposta de Teixeira, qual seja, de que o salário base para os professores deveria corresponder a 150% do salário mínimo vigente na região. É importante lembrar que o estudo deste autor foi realizado na década de 40, período em que o salário mínimo apresentava um poder aquisitivo bastante superior ao salário mínimo de hoje. O salário mínimo do DIEESE parece se aproximar mais da proposta de Teixeira, pois se compararmos o salário mínimo em vigência em 2001 (R\$ 180,00) à média salarial dos professores municipais, esta corresponderia a quase três salários mínimos, no entanto, hoje grande parte da categoria trabalha dois ou até três períodos diários para garantir sua subsistência. Em 2002, o salário mínimo do DIEESE correspondia a R\$ 1091,21, que em tese se aproximaria da dupla jornada dos professores da rede municipal. Mas ficaria abaixo da proposta de Teixeira de 1 salário mínimo e meio, se considerarmos o salário do DIEESE como o salário mínimo de referência.

Outro elemento constitutivo do custo-padrão apontado pelo autor são as despesas administrativas, compreendendo supervisão e serviços, que corresponderiam a 7% das despesas totais. No estudo dos Balanços do Município de Curitiba, identificou-se a despesa com serviços de terceiros e encargos que, entre 1991 e 1993, variou entre 2,71% e 6,19%. Porém, com o processo de terceirização desencadeado no município, principalmente a partir de 1994, houve um aumento expressivo destas despesas atingindo em 1999, 2000 e 2001, 19,36%, 21,85% e 18,91%, respectivamente. Cabe destacar que nestas despesas se contabilizaram os gastos com alimentação escolar, que hoje são terceirizados, mas que não são explicitados nos balanços e que certamente tem um impacto considerável nas mesmas. Outro elemento constitutivo do custo-padrão apontado pelo autor são os serviços de assistência, alimentação e saúde do aluno, que corresponderiam a 15% das despesas. Dentro desta lógica, agregando-se a elas os 7% das despesas de administração, supervisão e serviços, teríamos um montante de 22%. Neste sentido, apontamos um problema na determinação do custo-padrão. A partir de

1996, com a aprovação da nova LDB, o seu artigo 71, define as despesas que não se constituem como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, entre elas estão: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social, logo não podem ser computadas dentro dos 25% da receita resultante de impostos que os municípios devem aplicar em MDE. Este é um avanço inegável da LDB, porém neste aspecto a proposta de Teixeira a contraria.

O município de Curitiba está descumprindo este dispositivo, pois além de não ter atingido o percentual mínimo de investimento da receita de impostos em 97, 98, 99 e 2001, inclui os gastos com alimentação dentro deste percentual. Cabe ainda considerar que os profissionais que atendem a alimentação escolar e a assistência à saúde não podem ser remunerados com os 25%. Neste sentido o município volta a descumprir a legislação, pois grande parte dos profissionais que atuam nos sete Centros Municipais de Atendimento Especializado e nas duas Escolas Especializadas, estão em desvio de função, são professores que também possuem formação técnica e prestam atendimento clínico e terapêutico nestas unidades, porém continuam fazendo parte da folha de pagamento da Secretaria Municipal de Educação.

Equipamento e prédio escolar também são elementos constitutivos do custo-padrão, e na proposta de Teixeira correspondem a um percentual de 10%. No balanço do município de Curitiba pode-se compará-los às despesas com Obras e Instalações e Equipamentos e Material Permanente. Observa-se que houve uma variação bastante grande destas despesas, chegando a atingir até 12,58%. Em 1992, manteve-se uma média de 5 a 6% no período de 1993 a 1997, em 2000 atingiu apenas 0,14%, já em 2001, houve uma recuperação alcançando 2,9%.

Outro elemento apontado pelo autor, diz respeito à biblioteca e material de ensino, correspondendo a 13% do custo-padrão. Comparando-se este elemento às despesas com material de consumo no município de Curitiba, constata-se uma variação entre 5,32% a 12,04%, sendo que em grande parte da amostra estudada este gasto, oscilou entre 10 a 11% do total de despesas.

Na tabela 4 obtém-se um gasto aluno da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, dividindo-se o total de despesas com o Ensino Fundamental pelo total de matrículas. O maior índice alcançado foi em 1996, que correspondeu a R\$ 2.282,23, já em 2001 registra-se o menor índice, apenas R\$ 1.529,68. Percebe-se, nos últimos

quatro anos, uma estabilização no número de matrículas, sendo que em 2001, configurou-se uma queda de 1189 matrículas. Porém, ao invés de se estabilizar o gasto-aluno, há uma queda de 19,69%, muito significativa em relação a 2000, onde o gasto-aluno atingiu R\$ 1904,70.

Um outro aspecto que merece destaque é que se percebeu claramente que, em momentos onde o município adotou políticas educacionais decorrentes das políticas de planejamento urbano da cidade, na lógica da espetacularização citada anteriormente neste trabalho, houve um efetivo aumento nas despesas com Obras e Instalações. No entanto, quando foi implantada uma política de combate à evasão e à repetência, no caso, a organização das escolas em Ciclos de Aprendizagem, não se percebeu uma aumento significativo, nem com as despesas com obras e instalações, nem nas despesas com pessoal. Considera-se que um aporte de recursos significativo nestas duas despesas seria indispensável, para se garantir um salto de qualidade nesta política adotada pelo município.

Na análise da composição do gasto-aluno em Curitiba, é possível concluir que existe a necessidade de um aumento nas despesas com pessoal, não só em relação à melhoria salarial da categoria, como também da ampliação do quadro de professores, no sentido de se garantir o que a LDB aponta, que é um custo mínimo por aluno capaz de assegurar um ensino de qualidade. Para tanto, faz-se necessário um investimento superior aos 25% da receita de impostos para se efetivar um custo-aluno-qualidade. A proposta que está no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, consolidada no II Congresso Nacional de Educação (CONED), em 1997, logo após a aprovação da LDB, também aponta como primordial a elevação dos gastos com educação, e apresenta como investimento mínimo num prazo de dez anos, o percentual de 10% do PIB, valor que se aproxima do que tem sido gasto por países que estão superando atrasos educacionais graves, ou seja, que se encontravam na mesma situação do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que os fatores preponderantes que tem movido a lógica de financiamento da educação em Curitiba são as estratégias e as prioridades da política municipal mais amplas, que historicamente têm se caracterizado por uma lógica administrativa conservadora no município de Curitiba. A discussão pedagógica não tem pautado a definição das políticas de financiamento da educação. Cabe ressaltar ainda, que no caso estudado, os investimentos nas políticas públicas da educação, não têm sido ampliados apesar de estar se desenhando um quadro de estabilização das matrículas. Ao contrário, nos aspectos que certamente levariam a efetivação de um ensino público de qualidade, como estrutura física adequada das escolas, investimento na qualificação e valorização dos profissionais da educação, redução do número de alunos por turma, não tem havido uma preocupação do poder público em avançar nos mesmos. No período estudado observou-se que os investimentos em obras e instalações sempre estiveram submetidos à política de planejamento urbano, seja voltada prioritariamente a atender setores da burguesia do município, seja em consolidar o projeto hegemônico dos mesmos através do marketing.

Tomando como referência o modelo de análise proposto por Anísio Teixeira, cabe considerar que este é um bom ponto de partida, pois estabelece como elementos mais substantivos para a definição do custo aluno as despesas com salário dos professores e a manutenção da escola, bem como as despesas com os alunos. Ainda não havia naquele momento histórico um avanço em relação a estabelecer o que seriam gastos com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), assim gastos com assistência, alimentação e saúde eram incluídos dentro dos recursos vinculados à educação. Teixeira levanta um aspecto fundamental em relação ao custo-padrão-aluno, que é considerado em relação a população na faixa etária correspondente e não em relação ao número de matrículas, como propõe por exemplo o FUNDEF, a Lei do Salário Educação e outros programas. Além disso, coloca a União com responsabilidade de complementação de recursos e aumento de investimentos.

Outro aspecto a ser considerado é que a análise do gasto-aluno efetivada a partir dos Balanços do Município pode ser bastante útil, se tais balanços forem minuciosos como as próprias orientações legais permitem, pois os programas podem ser

discriminados e as despesas desagregadas. Entretanto a construção de uma metodologia de identificação do custo-aluno é um desafio que exige mais informações sobre o custo efetivo dos materiais, equipamentos e dos diferentes profissionais envolvidos na educação. Nos Balanços do Município de Curitiba não há clareza, nem detalhamento em diversos tipos de despesas realizadas pela administração municipal. Principalmente no que se refere a serviços de terceiros e encargos. Observa-se um crescimento considerável deste tipo de despesa, a partir de 1994 chegando a atingir patamares superiores a 21% em 2000 e a quase 19% em 2001, enquanto no período de 1991 a 1992 oscilou entre 2,7% a 6,19%, em relação ao total de despesas com o Ensino Fundamental. No entanto, nos balanços financeiros do município, não encontramos uma diferenciação entre os diversos tipos de serviços terceirizados, aí encontra-se a alimentação escolar, os serviços de limpeza, a vigilância eletrônica, o projeto Digitando o Futuro, tornando-se impossível mensurar os gastos com cada tipo de serviço, o que impossibilita uma análise dos gastos para se chegar a um custo- aluno-qualidade. Analisando ainda as outras despesas: Pessoal, Material de Consumo, Obras e Instalações e Material Permanente também não existe preocupação em detalhá-las. Isto não permite que haja uma diferenciação visível entre as despesas nas diversas modalidades do Ensino Fundamental: Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, que certamente apresentam necessidades e despesas diferenciadas. Além disso, a rede municipal concentra a maior parte de seu atendimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porém há 11 escolas na rede municipal que atendem de 5ª a 8ª séries, e que certamente têm um custo diferenciado. É importante considerar ainda que dentro do próprio Ensino Regular Fundamental existe o atendimento aos alunos em meio período e o atendimento em tempo integral nos CEIs. Certamente, as despesas com pessoal, equipamentos e material permanente, material de consumo, alimentação, entre outras também são distintas.

A busca e o acesso a dados mais detalhados possibilitarão um estudo mais aprofundado que permita chegar a um custo-aluno-qualidade. Este foi um estudo inicial que aponta para uma série de limites postos pela organização das despesas nos balancetes financeiros do município. Um dos caminhos para superar estes limites seria o acesso a outras fontes de informação, que pelo menos neste momento não estão acessíveis. Outro caminho a ser buscado seria uma maior transparência dos balancetes financeiros do município, fato este que permitiria não somente um aprofundamento das

pesquisas no que tange ao campo do financiamento da educação, como também, uma maior publicização dos gastos do setor público aos cidadãos curitibanos a quem em última instância, o poder público, eleito por eles, presta serviços, e a quem de direito se deve prestar contas do dinheiro público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus V.. **História da Sociedade Brasileira**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 08/10/1988. Brasília, DOU – 05/10/1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20/12/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9424, de 24/12/1996 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

CURITIBA, Lei n. 9226, de 23/12/1997 – Dispõe sobre as entidades qualificadas como Organizações Sociais, cria o Programa Municipal de Publicização, a Comissão Municipal de Publicização e dá outras providências. Curitiba, DOM n. 98 – 23/12/1997.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10190, de 28/06/2001 – Institui o Plano de Carreira do Magistério Municipal de Curitiba. Curitiba, DOM – 28/06/2001.

BRUEL, A. *et al.* Diretrizes Curriculares, uma discussão. **Chão da Escola**. Curitiba, n. 1, p. 16 –21, abr. 2002.

CAMPOS, Regina Cely de. **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública: Limites, possibilidades e perspectivas**. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação, Área de concentração em currículo). Universidade Federal do Paraná.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão de Castro. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. **Ministério da Educação – INEP – Em aberto**. Brasília, n.74, v. 18, dez, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão de Castro. Financiamento da Educação no Brasil. **Ministério da Educação – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n.192, v.79, p. 11–32, 1999.

CHESSAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo : Xamã, 1996.

CRUZ, Flávio da Cruz (Coord.). **Comentários à Lei nº 4320. Normas Gerais de Direito Financeiro Orçamentos e Balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, Comentários ao Substitutivo do Projeto de Lei nº 135/96**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO ECONÔMICOS. **Evolução do Salário Mínimo, 1994 a 2003**. Mensagem recebida por: <josetedubiaski@ig.com.br> em: 02 abr.2003.

\_\_\_\_\_. Salário Mínimo Real – Município de São Paulo – Julho/1940 – Março/2003. Mensagem recebida por: <josetedubiaski@ig.com.br> em: 02 abr.2003.

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

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Financiamento da Educação Básica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **O Orçamento Público: algumas considerações conceituais e suas implicações para o financiamento da educação**. Disponível em : <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 2001.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. 5. ed. Petrópolis: RJ : Vozes, 1997.

GARCIA, Fernanda Ester Sánchez. **Cidade espetáculo : política, planejamento e city marketing**. Curitiba: Palavra, 1997.

GERMANO, José Willington. **Política e Planejamento Educacional no Brasil – 1964-1985**. [S.l.: s.n.]

HORTA, José Silverio Baía. **Planejamento Educacional**. In: SAVIANI, Demerval. **Filosofia da Educação Brasileira**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCE, Maria Beatriz Moreira & FARENZENA, Nalu. **Relatório de pesquisa Financiamento da educação infantil e do ensino fundamental nos município do Rio Grande do Sul: estudo das fontes e usos de recursos e dos custos educacionais**. Porto Alegre : UFRGS/FACED/PPGEGU/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 1998.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos & Descontos**. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 1997.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. 2.ed. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: A economia política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **O Custo do Ensino Público no Estado de São Paulo.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 43, P. 3-29, nov. 1982.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas.** Brasília: Editora Plano, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Relatório Anual.** Curitiba, 1994.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual.** Curitiba, 1995.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual.** Curitiba, 1996.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual.** Curitiba, 1997.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual.** Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual.** Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual.** Curitiba, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Finanças. Departamento de Contabilidade. **Balanço Geral.** Curitiba, 1991.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1992.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1993.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1994.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1995.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1996.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1997.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 2000.

\_\_\_\_\_. **Balanço Geral.** Curitiba, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Histórico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** 1993.

SOUZA, Nelson Rosário de. **Planejamento Urbano, Saber e Poder. O Governo do Espaço e da População em Curitiba.** São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.





TABELA 4 - RECURSOS A SEREM APLICADOS EM MDE

	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	2000	
RECURSOS A SEREM APLICADOS EM MDE											
25% de total de mde	1843137249,15	1772468034,05	378070227,00	110038524,44	87003172,75	10881382,32	110887138,49	18232818,30	18232818,30	18232818,30	18232818,30
Contribuição para o FUNDEF	4108477981,82	3807011855,88	802870709,00	27011819,00	1864288,88	3403332,77	2456402,02	3940588,28	3940588,28	3940588,28	3940588,28
TOTAL de Recursos a serem aplicados em MDE	1831517249,15	1772468034,05	378070227,00	110038524,44	87003172,75	10881382,32	110887138,49	18232818,30	18232818,30	18232818,30	18232818,30
Recursos para o Grupo Fundamental (80% de MDE)	1128814348,48	10824884205,83	227842138,25	7021814,87	58201303,85	10131629,38	71320293,09	11175175,50	11175175,50	11175175,50	11175175,50
Recursos para as demais tabelas de anexo (40% de MDE)	752542898,88	71088886137,22	151922089,84	47216009,58	38800068,90	8754655,93	4756885,40	74581187,72	74581187,72	74581187,72	74581187,72

TABELA 5 - RECURSOS RECEBIDOS DO FUNDEF

	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	2000	
Fundamental Program (FUNDEF F.E.C. nº 14 e Lei nº 4240/89)											
BASE DE INCIDÊNCIA											
TRANSFERÊNCIA DO ESTADO											
1.7.2.01.00.00 ICMS	2730817249,48	25910078704,52	8547180046,71	18237809,35	12981259,00	18862855,82	132870218,82	202831035,87	14851183,11	181858454,07	181858454,07
1.7.2.01.00.00 ICMS - IP-espereança	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
1.7.2.01.00.00 Contribuição FPM	587758081,03	6093161448,87	35709211,50	13202200,48	31800315,17	47318715,78	30795128,00	48252888,05	50545189,73	84524480,84	41850789,20
1.7.2.01.00.00 Contribuição de FPM - PASEP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TRANSFERÊNCIA DA UNIO											
1.7.2.01.00.00 Transferências Est./D.F./Munic. - Lei Kand. - L.C. 87/86	3307409289,48	32878584204,30	892871075,38	184118819,41	222585774,41	244812727,80	183785548,82	258001821,83	217353438,82	272088977,78	205893062,11
TOTAL DA BASE DE INCIDÊNCIA	488112844,47	4811933130,66	103945881,31	11455430,52	31028812,00	36031809,14	24594027,92	39490388,28	32083018,82	4893848,87	30897482,33
Contribuição p/o FUNDEF (15% de Base de Incidência)											

TABELA 6 - OUTROS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	2000	
Fundamental Program											
RECURSOS RECEBIDOS PELO FUNDEF											
1.3.1.00.00.XX Rendimentos sobre aplicação - FUNDEF											
1.7.2.01.10.00 Complementação da União ao FUNDEF											
1.7.2.01.21.00 Transferências de recursos do FUNDEF											
TOTAL de Recursos Recebidos pelo FUNDEF											
Transferências de recursos do FUNDEF											
1.7.2.01.00.00 Aplicação na Votização de Impostos (05%)											
1.7.2.01.00.00 Aplicação em MDE (40%)											
1.7.2.01.00.00 Contribuição para o FUNDEF											
1.7.2.01.00.00 Outros recursos recebidos e recebidos do FUNDEF											
Fundamental Program											
OUTRAS TRANSFERÊNCIAS DO ESTADO											
1.7.2.00.XX.XX CEE - Conta Especial Salário Educador											
1.7.2.00.XX.XX FUNDEF - Condição											
1.7.2.00.XX.XX Transporte de Alunos - FUNDEF - Condição											
1.7.2.00.XX.XX Manutenção Escolar - Subvenção - Condição											
TOTAL de outras Transferências de Estado											

Fonte: Balanço Financeiro do Município de Curitiba (1981/2001)