

**O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INVERSÃO DE SENTIDO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL**

**THE RIGHT TO EDUCATION AND THE INVERTION OF MEANING OF THE
EDUCATIONAL POLITICS**

Dermeval Saviani

Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a educação enquanto direito garantido aos cidadãos pela Constituição de 1988. Para tanto, recupera, a partir da análise de documentos históricos a maneira como o direito proclamado no discurso dominante foi consagrado na ordenação legal. Essa retrospectiva visa fomentar e embasar a discussão sobre as relações entre Estado e educação tendo como eixo as políticas para educação e seu financiamento. As considerações finais apontam para a centralidade do papel da educação para solucionar seus problemas sociais e econômicos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Estado. Direito. Educação

ABSTRACT

The present article shows a reflection about education while warranted right to citizens by 1988 Constitution. For that, it recovers, from an analysis of historical documents the way as the right proclaimed into the dominant discourse was consecrated into the legal order. This retrospective wants to incentivize and base the discussion about relations between State and education, having as its anchor politics for education and its supporting. The final considerations appoint to the centrality of the role of education in order to solve its social and economical problems.

Keywords: Public Politics.State.Right.Education.

INTRODUÇÃO

A educação como direito proclamado

Conforme a classificação de Thomas Humphrey Marshall (1967), que já se tornou clássica, distinguem-se os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais.

Os primeiros são aqueles ligados ao exercício da liberdade individual, como o direito de ir e vir, o livre pensamento, a celebração de contratos e a aquisição e manutenção da propriedade, assim como o acesso aos instrumentos de defesa de todos os direitos, o que se traduz no direito à justiça.

No segundo grupo, o dos direitos políticos, Marshall inclui todos os direitos ligados à participação no poder político, o que envolve a prerrogativa de alguém se tornar governante e de escolher quem governa (direito de votar e ser votado).

Por fim, os direitos sociais correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente.

Ainda segundo Marshall, o século XVIII foi a era dos direitos civis; no século XIX vicejaram os direitos políticos; e no século XX chegou a vez dos direitos sociais. Deve-se observar que o livro em que essas questões são apresentadas foi publicado por Marshall em 1949, portanto em plena era keynesiana, quando se forjou o chamado “Estado do Bem-Estar”.

No âmbito da referida classificação a educação figura como um direito social sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (VITA, 1989, p. 111).

No entanto, é preciso considerar que essa classificação tripartite dos direitos individuais resulta um tanto formalista não espelhando a realidade em suas múltiplas determinações, articulações e contradições. Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o

direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Ora, a sociedade urbano-industrial assim como o direito positivo se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização de ensino elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres.

Mas, como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito que é reconhecido como tal pelo Poder Público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. E, para dar cumprimento a esse dever garantindo, em consequência, o direito à educação, os principais países se empenharam, a partir da segunda metade do século XIX, em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, erigidos no caminho efetivo para universalizar a escola básica. Vejamos, então, como essa questão se pôs historicamente no Brasil no que se refere ao nosso tema, isto é, a educação como direito.

A proclamação da educação como direito foi se incorporando ao discurso dominante e, progressivamente, foi sendo também consagrada na ordenação legal, culminando com o disposto na Seção I (Da Educação), integrante do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) do TÍTULO VIII (Da Ordem Social) da Constituição Federal vigente, promulgada em 5 de outubro de 1988. E o primeiro dispositivo dessa Seção, o artigo 205, proclama a educação como direito de todos e dever do Estado e da família¹. Não bastasse a clareza desse enunciado, a norma é reforçada pelos parágrafos 1º e 2º do artigo 208 (idem, p. 182), os quais estabelecem que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (§1º) e que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (§2º).

¹ Eis o teor completo do artigo: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (VITA, 1989, p. 182).

Mas em que grau o Estado assumiu, ao longo da história do Brasil, o dever correlato de garantir o direito de todos à educação?

O CONFLITO ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DEVER DE EDUCAR NA HISTÓRIA DO BRASIL: A INVERSÃO DE SENTIDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Pode-se considerar que a primeira medida do Estado visando a prover o acesso à educação no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549 acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano os jesuítas recém chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos” cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções. Então, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas” (HUE, 2006, p. 68).

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

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

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

Nestes Reinos e Ilhas dos Açores e Madeira, de um real em cada canada de vinho; e de quatro réis em cada canada de aguardente; de cento e sessenta réis por cada pipa de vinagre: na América e África de um real em cada arrátel de carne da que se cortar nos açougues; e nelas, e na Ásia de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê, ou venha a dar (“Carta de Lei” de 10/11/1772, Item II. In: MENDONÇA, 1982, p. 614).

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

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

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária (CHAIA, 1965, pp.129-131). Era, pois, um investimento irrisório. O Estado Nacional, portanto, não cumpria o seu dever em matéria de educação. Logo, não garantia o direito da população a ter acesso a ela.

Não obstante isso, a consciência da importância da educação se expressava na percepção de que "na instrução pública está o segredo da multiplicação dos pães, e o ensino

restitui cento por cento o que com ele se gasta", conforme afirmou Almeida Oliveira na sessão de 18 de setembro de 1882 do Parlamento (CHAIA, 1965, p.125). E propostas não faltaram. Tavares Bastos, considerando que "não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito dinheiro", propôs em 1870: "Assim como cada habitante concorre para as despesas de iluminação, águas, esgotos, calçadas, estradas e todos os melhoramentos locais, assim contribua para o mais importante deles, a educação dos seus concidadãos, o primeiro dos interesses sociais em que todos somos solidários" (TAVARES BASTOS, 1937, p. 228). A partir daí apresenta um plano de criação de dois tipos de impostos: o local e o provincial. Essa proposta foi retomada por Rodolfo Dantas, em 21/08/1882 e pela Comissão de Instrução Primária, tendo como relator Rui Barbosa (CHAIA, 1965, pp.82-87). Mas, dada a "mania de se quererem os fins sem se empregarem os meios necessários e próprios", conforme declarou Moraes Sarmiento em 1850 (idem, p. 55), resultou que "nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente", ironizou Agassiz em 1865 (idem, p. 45). E Rui Barbosa constatava em 1882: "O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%" (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação. Continuava, pois, a persistir o conflito entre a proclamação do direito à educação e a sua efetivação.

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

tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4% (idem, p. 135-136).

As Constituições do regime militar, de 1967 e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constatou-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965 (idem, p. 158), para 4,31% em 1975 (VIEIRA, 1983, p. 215).

A atual Constituição, promulgada em 1988 restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira) atualmente extinta, CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação.

PERSISTÊNCIA DO CONFLITO NA SITUAÇÃO ATUAL: EXPLICITA-SE A INVERSÃO DE SENTIDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Tomemos, então, para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e “jeitinhos” em que são mestres as nossas elites econômicas e políticas: o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país. Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gastava com educação, em 2007, 4,3% do PIB, os gastos para esse ano deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a um por cento do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o FUNDEB está muito aquém do que corresponderia a 2007. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões, muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para

2007, ano em que entrou em vigência o FUNDEB. E esse é o montante de que dispõe o MEC para o novo PDE porque, como se anunciou, apenas se prevê o acréscimo de um bilhão para atender aos programas específicos anunciados pelo Plano. Está aí, me parece, a grande limitação do PDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente com as devidas pompas e circunstâncias em 24 de abril de 2007.

Dada essa histórica resistência a investir na educação, o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização da escola elementar, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Em seguida, em 2007, lançou-se mais uma iniciativa, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabeleceu um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2.022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema. Vê-se, pois, que o direito á educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado.

Mais do isso: além de protelado, o próprio sentido da política educacional orientada pelo princípio “educação, direito de todos e dever do Estado” vem sendo invertido, podendo ser substituído pelo seguinte enunciado: educação, dever de todos e direito do Estado.

Esse fenômeno da inversão de sentido da política educacional vai da cumplicidade entre o público e o privado, passa pelo favorecimento à privatização e chega à transferência do dever de educar para a sociedade civil, assegurando-se ao Estado o direito de controle. Trata-se de um processo que se estende desde o início do regime civil-militar até nossos dias.

Com efeito, pouco mais de dois anos após a entrada em vigor da nossa primeira LDB aprovada em 20 de dezembro de 1961, ocorreu o golpe civil-militar deflagrado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. A nova situação política requereu ajustes na educação, o que foi feito pela reforma universitária instituída por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 e pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus. Esses novos dispositivos legais reforçaram o papel dos Conselhos de Educação, em especial do Conselho Federal de Educação que passou a desempenhar função central na elaboração e no direcionamento da política educacional. Como sua composição previa a representação das escolas particulares, esses órgãos passaram a ser alvos de poderosos *lobbys* visando a influenciar as decisões no sentido do favorecimento de seus interesses. A ousadia dos lobistas chegou ao ponto do envolvimento em corrupção, o que levou ao fechamento do Conselho Federal de Educação em 1994 na gestão de Murílio Hingel como ministro da educação do governo Itamar Franco que assumira a Presidência da República em consequência do impeachment de Fernando Collor de Mello. Pela Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994, foi instituído o Conselho Nacional de Educação em substituição ao CFE, cujos membros tiveram seus mandatos extintos.

No ano seguinte o funcionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi regulado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, portanto, já no mandato de Paulo Renato Costa Souza como Ministro da Educação do Governo FHC. Mas nesse momento a cumplicidade entre o público e o privado já vinha assumindo novas e variadas formas que estão em curso. Essas formas vão do fortalecimento da iniciativa privada envolvendo uma franca privatização do ensino superior dominado por grandes conglomerados com participação internacional por meio de ações na Bolsa de Valores; passam pelas parcerias público-privadas, as famosas PPPs; pela conversão de dirigentes e ex-dirigentes da educação pública em consultores de grupos privados; pela adoção por governos municipais e estaduais de material didático produzido por grupos privados como “COC”, “Anglo”, “Positivo”, “Objetivo”, “Uno”, entre outros; e chegam à responsabilização de toda a sociedade pela educação básica apelando-se para o voluntariado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) esse apelo ao voluntariado teve sua manifestação mais conspícua num folheto publicitário distribuído pelo MEC para a Campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola” lançado em março de 1995. Nesse folheto apela-se aos cidadãos para patrocinar palestras, seminários e cursos de atualização nas

escolas; para doar livros e assinaturas de jornais e revistas, materiais e recursos didáticos; prestar auxílio administrativo à escola; ministrar aulas de reforço para crianças com dificuldade de aprendizagem. Tudo se passa como se a educação tivesse deixado de ser assunto de responsabilidade pública a cargo do Estado, transformando-se em questão de filantropia. No governo Lula esse papel está sendo desempenhado pelo Movimento “Todos pela Educação”, de iniciativa do empresariado paulista, que, a atestar a vigência da cumplicidade público-privado, veio a dar nome ao decreto que instituiu, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que sintetiza a principal política educacional em vigor atualmente no Brasil.

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, conduzindo à sua substituição por este outro enunciado: Educação pública: dever de todos, direito do Estado.

Para romper com essa lógica é necessário pôr em prática uma medida de impacto que permita imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores que passarão a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação. Para viabilizar essa mudança propus, em 1997, para o Plano Nacional de Educação, que se dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação passando, dos atuais cerca de 4%, para 8%.

Essa proposta foi considerada inexecutável. No entanto, ela apenas nos situaria entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos EUA (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do próprio MEC em sua proposta de PNE, divulgada naquele ano. Ora, no PDE apresentado pelo MEC, os recursos, quando referidos, pois essa questão parece ainda um tanto nebulosa, estão claramente aquém do que já estaria disponível, mesmo não se aumentando o percentual do PIB para a educação. Explico-me: Num quadro montado pelo MEC para evidenciar o avanço representado pelo FUNDEB mostra-se que, enquanto o FUNDEF previa um montante total de 35,5 bilhões de reais para 2006, o valor previsto para o FUNDEB, em 2007, era de 43 bilhões e 100 milhões chegando, no terceiro ano de vigência, a 55,2 bilhões. Ainda que os valores indicados no

quadro, se efetivamente aplicados, melhorariam o financiamento da educação comparativamente à situação atual, deve-se observar que não teriam força para alterar o status quo vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das resistências de toda ordem que sempre se antepõem às iniciativas de resolver o problema do financiamento da educação no Brasil, é inevitável a retomada da seguinte questão: trata-se, mesmo, de um problema em relação ao qual, qualquer tentativa de solução não passa de mera utopia diante da situação real de pobreza vivida por nosso país, com tantas carências e necessidades nas áreas de infra-estrutura, de segurança e sob os aspectos social, econômico e cultural?

De fato, contra a proposta que apresentei, surgiram diversas objeções tendo em comum a questão da inviabilidade, à vista dos recursos escassos em contraste com a imensa gama de carências e necessidades. Em suma, a famosa tese do “cobertor curto”.

Em primeiro lugar, como já tem sido evidenciado, não é verdade que somos um país pobre. O Brasil não é pobre. Situa-se entre as maiores economias do planeta, podendo integrar o G-7, o grupo dos sete países mais ricos do mundo. Nosso país não é pobre. É injusto.

Em segundo lugar, a proposta que apresentei não tinha nada de inviável, pois vem sendo praticada por diversos países. Tinha, a seu favor, o fato de ser uma medida de impacto, já que se tratava da duplicação imediata dos recursos, diferentemente das demais propostas que se aproximavam do mesmo patamar, mas gradualmente, ao longo de dez anos. Ora, um procedimento como esse, baseado nas famosas “doses homeopáticas” diluiria enormemente o esforço feito, neutralizando também os seus resultados.

Enfim, estou convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país. Se quisermos, de fato, promover o desenvolvimento do Brasil, obviamente, a partir de suas bases econômicas, é preciso definir o fator estratégico a partir do qual todas as energias da nação serão mobilizadas.

Consideremos o reconhecimento consensual de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. Sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações, inclusive as empresas, perdendo em produtividade, acabam tragadas na voragem da competitividade. Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Assumamos, pois, esse consenso, o que implicará eleger a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento do país será o investimento maciço na educação. Reformulo, por esse caminho, minha proposta anterior. Em lugar de apenas duplicar imediatamente o percentual do PIB investido em educação, proponho que carregemos para a educação todos os recursos disponíveis.

Assim procedendo veremos que não se trata de colocar os recursos para a educação em competição com outras áreas necessitadas como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza, etc. Ao contrário, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas. Com efeito, se ampliarmos o número de escolas tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino; se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da segurança, pois estaremos

retirando das ruas e do assédio do tráfico de drogas um grande contingente de crianças e jovens. Mas, principalmente, estaremos atacando todos os demais problemas, pois estaremos promovendo o desenvolvimento econômico, uma vez que esses milhões de pessoas com bons salários irão consumir e, com isso, ativar o comércio que, por sua vez, ativará o setor produtivo (indústria e agricultura) que irá produzir mais, contratar mais pessoas.

A implementação desse projeto provocará o crescimento exponencial da arrecadação de impostos. Com eles o Estado poderá resolver os problemas de infra-estrutura não apenas de transporte, mas também de energia, abastecimento, meio-ambiente, etc. e arcar com os programas sociais destinados ao agora reduzidos grupos de não incluídos nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país. E, claro, será resolvido também o problema da qualidade da educação: transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que estaria recuperando, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento.

Trata-se de uma proposta ingênua, romântica? Não. Ela apenas extrai, com certo grau de radicalidade, as conseqüências do discurso hoje dominante. Se há uma pitada de ironia na forma em que foi enunciada, ela foi motivada pelo desejo de cobrar coerência aos portadores desse discurso.

Está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade, aos políticos e também à área jurídica, aos advogados, juízes e, em especial, ao ministério público. Se a educação é direito público subjetivo passível, portanto, de mandado de injunção e se o não atendimento desse direito importa na responsabilização da autoridade competente, então a área jurídica, de modo geral, e o ministério público, em particular, tem muito trabalho pela frente à vista do objetivo de efetivar, de modo universal, o direito à educação no Brasil. Ou assumimos o que estou propondo ou devemos deixar cair a máscara e pararmos de pronunciar discursos grandiloqüentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos.

REFERÊNCIAS

- CHAIA, Josephina (1965). *Financiamento escolar no segundo império*. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília.
- HUE, Sheila Moura (2006). *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1959). *História da educação pública*. São Paulo, Nacional.
- MARSHALL, Thomas Humphrey (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar.
- MARCÍLIO, Maria Luiza (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial.
- MATTOS, Luiz Alves (1958). *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Aurora.
- MENDONÇA, Marcos Carneiro (1982). *Aula do commercio*. Rio de Janeiro, Biblioteca xerográfica xérox.
- RIBEIRO, Maria Luísa Ribeiro (2003). *História da educação brasileira*, 19ª ed. Campinas, Autores Associados.
- TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo [Orgs.], (2005). *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879*. Pelotas: Seiva.
- TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido (1937). *A Província*, 2ª ed. São Paulo, Nacional.
- VIEIRA, Evaldo Amaro (1983). *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo, Cortez.
- VITA, Álvaro de (1989). *Nossa Constituição*. São Paulo, Ática.

Dermeval Saviani

Formado em Filosofia pela PUC-SP (1966), Dermeval Saviani é doutor em Filosofia da Educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em História da Educação (UNICAMP, 1986), com “estágio sênior” na Itália em 1994-1995. É autor de grande número de trabalhos publicados na forma de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq e coordenador de pós-graduação na UFSCar, PUC-SP e UNICAMP. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do MEC, recebeu da UNICAMP o prêmio Zeferino Vaz de produção científica e foi agraciado com o prêmio Jabuti pela publicação do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Atualmente é Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo Nacional de Pesquisas HISTEDBR.

Artigo recebido em agosto/2011

Aceito para publicação setembro/2011