

Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil

JOÃO ANTONIO MONLEVADE

Senado Federal | monlevad@senado.gov.br

Resumo

A educação pública no Brasil é gratuita? Sim e não. O artigo responde a esta pergunta percorrendo as etapas de seu financiamento. Foram 210 anos de educação escolar jesuítica, para o sustento da qual contribuía recursos da Coroa (redízima), da venda do gado e outros produtos da empresa colonial da Companhia de Jesus. Entre 1772 e 1834, as Aulas Régias se apoiam na cobrança ínfima do “subsídio literário”, pelas Câmaras Municipais. Dali por diante, surgem os impostos estaduais, que crescem à medida dos aumentos gradativos de demanda e matrícula, até exigirem, em 1934, a vinculação de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino, em percentuais progressivos, que alcançam os mínimos hoje vigentes: 18% dos impostos líquidos da União e 25% da receita de impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios. No final do artigo, discute-se a atual problemática do financiamento da educação básica e superior pública: é o atual e complexo modelo (com o Fundeb e as metas do PNE) suficiente para garantir atendimento universal e de qualidade à demanda de direitos dos 200 milhões de brasileiros?

Palavras-chave: História da educação brasileira; Financiamento da educação pública; Vinculação de impostos à educação.

The Complexity of the Construction of the Public Education Funding in Brazil

Abstract

The public education in Brazil is free of charge? Yes and no. The article answering this question throughout the funding stages. It was 210 years of Jesuit scholar education, supporting by the resources from the Crown (redízima), the sale of cattle and others products of the Jesus Company colonial firm. Between 1772-1834 the "Regia Classes" are supported on the nethermost collection of the " literary subsidy", by the Municipal Chambers. Since then the state taxes rises and grows related to the gradual raise of the demand and enrollment, until 1934 where was required the taxes bonding to the study maintenance and development, in a progressive percentage, until the currency minimal value: 18% of the Union liquid taxes and 25% of the states, Federal District and counties income. At the end of the article we discuss the currency problematic of the basic and superior public education: is the currency and complex model (with Fundeb and aims of the PNE) enough to ensure the universal service and the quality to the demand of the 200 million of Brazilians rights?

Key Words: Brazilian education history; Public education funding; Taxes related to the education.

1 Introdução

Como é simples e de fácil compreensão o financiamento da educação privada! Soma-se a arrecadação de mensalidades dos estudantes a algumas outras fontes secundárias de recursos e obtém-se a receita da instituição, responsável por dar conta de suas despesas, entre as quais, mais de 80% se destinam a pagamento de professores e outros funcionários. O resto é lucro, o qual, quanto maior, indicará a viabilidade e o sucesso do negócio. Zerado o lucro, fecha-se a escola. E fica tudo resolvido...

Na educação pública, é outra a lógica. Ela passa por dois conjuntos de realidades: de um lado, a demanda de estudantes, sujeitos de direitos, a ser atendida; de outro, os recursos disponíveis de tributos, arrecadados, em tese, de toda a população. Em razão da gratuidade da oferta e da multiplicidade de entes federados que oferecem escolas e arrecadam tributos, no momento atual quase a totalidade da receita provém de um complexo cipoal de arrecadações e redistribuições de bilhões de reais por ano e quase a totalidade dos gastos se faz em instituições públicas mantidas pela União, por 26 Estados, pelo Distrito Federal e por 5.564 municípios.

O objetivo deste artigo é descrever a construção histórica do financiamento da educação pública no Brasil, que dispõe hoje de aproximadamente R\$ 220 bilhões para atendimento efetivo de cerca

de 46 milhões de estudantes na educação básica, 2 milhões na educação superior e de muitos mais milhões ainda não matriculados, mas sujeitos dos mesmos direitos. Esperamos que, somando informações mais simples, possamos contribuir para que todos entendam o complexo financiamento da educação pública no Brasil de hoje, gratuita, mas nem tanto...

2 Financiamento no Brasil-Colônia: do zero ao desprezível

Antes de registrarmos os 210 anos de educação oficial jesuítica (1550-1759), é importante considerar que, embora não houvesse educação escolar formal (com instituições e profissionais específicos) nos séculos anteriores à chegada dos portugueses, as populações indígenas contavam com poderosos processos educativos, que asseguraram a reprodução cultural de muitas centenas de comunidades, etnias e línguas a custo escolar zero. Essa educação indígena original, sem letras nem escolas, encontra-se até hoje em tribos não aculturadas. Também de 1500 a 1550, o projeto colonial lusitano – de expansão da fé e do Império – traduziu-se em agressivos processos de socialização e comunicação que resultaram na apropriação, por indígenas e africanos escravizados, da cultura portuguesa que interessava aos dominadores – especialmente a língua portuguesa, as tecnologias de trabalho nas feitorias, nas fazendas e engenhos e as noções apreendidas da catequese católica romana. Tudo a custo zero, porque não carecia de escolas e de professores, já presentes na América Espanhola, até em universidades! Este “custo zero” pode existir até hoje em relação a milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de se alfabetizar.

Quando se fundou Salvador, a primeira cidade com população portuguesa significativa, inclusive de crianças e adolescentes que frequentavam escolas em Portugal, impôs-se a necessidade de escolas – o que aconteceu em 1550, com o Colégio dos Meninos de Jesus, dirigido pelos jesuítas, por meio das aulas de seus mestres e das ações de seus coadjutores. Em tese, as despesas deste e dos 16 colégios fundados até 1758, bem como das mais de 200 escolas elementares, eram providas pela receita da redízima, ou seja, de dez por cento do dízimo do que a Coroa arrecadava para a Igreja, principalmente do fruto dos produtos exportados. Como logo se percebeu que um centésimo do pau-brasil, do fumo e do açúcar não dava para sustentar os religiosos e muito menos cuidar dos meninos e rapazes, cuja afluência e cujas “necessidades” cresciam com o êxito do projeto colonial e educativo, o padre Nóbrega combinou com as autoridades e com seus superiores um esquema de autofinanciamento, que comportava a posse de terras e rebanhos e o trabalho de escravos. Com isso, se garantiu tanto a gratuidade da educação nos colégios e escolas como sua multiplicação e aperfeiçoamento, independentemente da receita da redízima – que, a partir de 1570, quando já eram 500 as reses do Colégio da Bahia, passou a ser parte “desprezível” do financiamento. Quem lê a monumental obra de Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil* pode montar as peças de um “quebra-cabeças” explicativo de como a Ordem, por meio de seus “padres-ministros” e “irmãos coadjutores”, levantava fortunas para qualificar seus colégios e sustentar sua obra missionária. Entre esses últimos, havia não somente sacristães, cozinheiros e enfermeiros, como os que chegaram com Tomé de Souza em 1549, mas pintores, arquitetos, vaqueiros, administradores de fazendas, veterinários e até pilotos de navio! Esquema semelhante de “autofinanciamento”, embora muito mais modesto, vigorou nas escolas dos beneditinos, franciscanos, carmelitas e de outras ordens religiosas masculinas que ofereciam educação formal nas principais cidades e vilas da colônia.

A imensa riqueza das fazendas dos jesuítas (estimo que tenha atingido 25% do Produto Interno Bruto – PIB – colonial, por volta de 1750), foi ambicionada por muitos portugueses e confiscada pela Coroa por obra e graça do ministro Marquês de Pombal, obrigado a reedificar Lisboa depois de devastadores terremotos e incêndios em 1755. Expulsou ele os religiosos de Portugal, das Índias e do Brasil. Nas colônias, instaurou as aulas régias, confiadas às câmaras municipais, autorizadas a cobrar o tributo chamado “subsídio literário” – pequena contribuição arrecadada de açougueiros e de produtores de vinho e de cachaça. A receita era mínima e, assim mesmo, sonegada. Mal dava para pagar os “honorários” dos mestres de escolas primárias e algumas aulas secundárias, obrigados a ter outras fontes de renda para sobreviver, segundo depoimentos da época. Percebe-se que os bois dos jesuítas continuaram a financiar a educação, cada vez mais minguada.

3 Entram em cena os impostos subnacionais

Em 1827, cinco anos depois da Independência, lei imperial fixou os salários de mestres e mestras numa quantia entre 200\$000 e 500\$000 réis anuais, o que passou a motivar maior ingresso na profissão. A demanda por escolas primárias havia crescido bastante e a Corte não dispôs de recursos financeiros para bancar este primeiro esforço de “universalização” do ensino primário, à imitação do que acontecia na Europa pós-Revolução Francesa. A saída encontrada foi a responsabilização das províncias em relação ao financiamento das escolas públicas primárias e dos poucos liceus secundários e cursos normais que se iam fundando em suas capitais. Assim, em 1834, aprovou-se o Ato Adicional à Constituição do Império, pelo qual se dava, ao mesmo tempo, autonomia às províncias para cobrar impostos sobre o consumo e a faculdade de deles dispor para os gastos com a educação. A única exceção era a das escolas da Corte (então no Rio de Janeiro), que continuavam a depender de verbas do Governo Central. Começava, então, a se aprofundar o padrão de disparidades regionais, tanto no financiamento da educação pública como no valor dos salários dos professores. Os da Corte, evidentemente, eram os mais bem pagos. Depois, vinham os mestres e mestras de São Paulo, Estado que se enriquecia com o café. Em seguida, como numa “fila indiana”, os de arrecadação menor. Esta realidade está muito bem descrita, inclusive, com quadros contábeis preciosos, por José Ricardo Pires de Almeida em seu livro *História da Instrução Pública no Brasil*. Proclamada a República, os municípios – principalmente os das capitais – começaram a suprir a falta de recursos dos respectivos Estados na oferta de ensino primário, pré-primário e até secundário, “sacrificando” outras políticas públicas com a aplicação de parte de suas receitas de impostos.

4 A vinculação de percentual de impostos à educação pública

Foi neste clima de “insuficiência de recursos” e de “disputa por verbas públicas” que prosperou uma ideia, implícita no conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que propugnava a universalização e democratização da educação pública: a de vincular por lei um percentual de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Na Constituição de 1934, introduziu-se esta política, destinando-se à MDE 10% dos impostos federais, 20% dos estaduais e 10% dos municipais. Embora a Constituição do Estado Novo (1937) tivesse abolido essa vinculação, a demanda crescente por matrículas no ensino primário e secundário, aliada a esforços de gestão

centralizada pelo recém-criado Ministério da Educação, forçou esta prática e fez ressuscitar, no momento da redemocratização do país, uma vinculação mais adequada ao “desenvolvimento do ensino” requerido no pós-guerra: 12% dos impostos federais, 20% dos estaduais e 20% dos municipais; entre estes últimos, estava o Fundo de Participação dos Municípios, transferência federal de tributos que viabilizou o crescimento principalmente do ensino rural, onde somente era viável a escola pública.

Entre 1940 e 1960, a maior parte das matrículas no ensino urbano, em especial no ciclo secundário, não era gratuita, sendo mantida pela iniciativa privada. Esse fato motivou, entre 1947 e 1961, uma “guerra” política entre “privatistas” e “publicistas”, para se determinarem os rumos da educação brasileira por meio de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, materializada na Lei nº 4.024, de 1961. Data também desse período a primeira onda de expansão da educação superior, dividida entre a oferta pública, a cargo do governo federal e de alguns governos estaduais (em particular o de São Paulo, por meio da Universidade de São Paulo), e instituições privadas, entre as quais se destacaram as faculdades católicas e de várias denominações evangélicas.

O financiamento público da educação superior, de caráter praticamente gratuito, acabou causando, na esfera federal, a prioridade dos gastos com suas universidades, em detrimento dos ensinos primário e secundário, inclusive do profissional. Para essa última modalidade, foi criada, na década de 1940 e prosperou continuamente, uma rede de escolas industriais e comerciais com financiamento público indireto para entidades patronais: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ao tempo que o golpe militar, pela Constituição de 1967, aboliu a vinculação de impostos federais (conservando, entretanto, a dos estaduais e municipais), criou uma fonte adicional de financiamento para o ensino fundamental obrigatório, que passou logo adiante (1972) a ser de oito anos de duração: a contribuição social do salário-educação, cobrada na folha de pagamento das empresas. Essa nova receita, embora representasse menos de 10% do que se gastava de recursos públicos em educação à época, foi importante para firmar políticas suplementares da União, de assistência às redes estaduais e municipais de ensino, tais como os programas de construção de escolas rurais, alimentação escolar, material didático, capacitação de professores e outros, reclamados pela universalização do ensino fundamental. Além disso, mais da metade da receita do salário-educação revertia para “quotas estaduais”, que os respectivos Estados usavam principalmente para construções escolares e repasses de verbas a municípios que se propusessem a assumir a oferta de educação.

5 A crise aguda do financiamento da educação pública

De 1960 em diante, inverteu-se rapidamente a estrutura demográfica do Brasil. A população urbana, turbinada pela industrialização e pela disseminação dos serviços terciários da economia, sobrepuiu a rural e provocou uma expansão insuportável da demanda por escolas de ensino fundamental e médio públicos, uma vez que a maioria dos que batiam às portas das escolas vinha agora de classes populares, premiadas com o direito à educação pelas legislações cada vez mais avançadas. De outro lado, o crescimento da arrecadação de impostos estaduais (Imposto sobre Circulação de Mercadorias – ICMS) e municipais (Imposto Predial e Territorial Urbano – IPTU – e Imposto sobre Serviços – ISS), mesmo reforçados com os fundos de participação federais (Fundo de Participação

dos Estados – FPE – e Fundo de Participação dos Municípios – FPM), era menor que o aumento das matrículas a cada ano. A isso chamamos de “crise aguda do financiamento da educação pública”.

Com menos recursos e mais matrículas, as redes estaduais e municipais não podiam responder com os mesmos padrões de atendimento às pressões da demanda. A corda arrebentou do lado mais fraco: o dos professores, que eram então inexperientes e amordaçados em sua organização sindical. Arrocho de salários e duplicação de jornadas e empregos determinaram que a crise de financiamento se transformasse em crise de qualidade. E também em extremos de desigualdade, não só do gasto por aluno como de salários que chegavam a ser, em alguns municípios, 30 vezes menores do que em outros. Em Cruz do Espírito Santo (PB), conforme conferi pessoalmente em visita à cidade em 1965, uma professora ganhava R\$ 15,60 mensais no início do Plano Real, em tempos de salário mínimo de R\$ 64,00; em Santos (SP) e no Distrito Federal, uma professora com a mesma formação tinha remuneração inicial de cerca de R\$ 500,00 – como pude apurar à época em debates nos dois locais.

Neste contexto, celebrou-se um acordo nacional (19 de outubro de 1994) entre governos e a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, com o objetivo de implantar um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os professores da educação básica, no valor de R\$ 300,00 para janeiro de 1995. O importante, porém, para nosso tema, foi a fórmula do acordo para sair da crise de financiamento: propunha-se que metade da receita da União vinculada à MDE (9% da arrecadação líquida dos impostos federais) fosse orçamentariamente destinada à educação básica pública – como rezava o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para despesas com a “erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental” –, o que não se cumpria desde 1989. Em outras palavras: mesmo se contando com os 25% da receita de impostos estaduais, municipais e do DF, era imperioso elevar a contribuição da União para se sair da “crise aguda”, que se manifestava principalmente pelos baixíssimos salários de mais da metade dos professores e professoras da educação básica pública.

6 Do FUNDEF ao FUNDEB

Fernando Henrique Cardoso tomou posse em janeiro de 1995 e seu ministro da Educação, Paulo Renato Souza, tentou enfrentar o desafio da valorização salarial dos professores e da insuficiência de recursos financeiros com uma proposta engenhosa, a do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Entre vários dispositivos da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, três nos interessam: seriam implantados fundos estaduais compostos de 15% (ou seja, 60% dos 25% de MDE) da receita dos principais impostos estaduais e municipais (FPE, FPM, ICMS), a serem redistribuídos pela respectiva rede de ensino e de seus municípios, na proporção das matrículas no ensino fundamental; de cada conta estadual e municipal do Fundef, 60% dos recursos seriam destinados ao pagamento dos professores efetivamente em exercício; se, em determinado Estado, o custo aluno médio anual não atingisse um valor mínimo nacional por aluno (R\$ 300,00 para 1997), a União obrigava-se a uma complementação – orçada em 1997 em R\$ 872 milhões, distribuídos pelo Pará e oito Estados nordestinos. Em vez do piso, garantia-se um “salário médio potencial” praticável com os recursos do Fundef de R\$ 300,00 – se a média por professor fosse de 25 alunos em cada rede de ensino. Entretanto, os salários poderiam

ser maiores se o ente federado arrecadasse impostos com maior esforço (ICMS, ISS, IPTU, Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores – IPVA, Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis – ITBI, Imposto de Renda Pessoa Física – IRRF) e os aplicasse prioritariamente nos salários dos trabalhadores da Educação.

Os efeitos do Fundef são lembrados até hoje: os municípios que pagavam salários miseráveis, quanto mais se aproximassem dos 25 alunos por professor, passavam a praticar remunerações muito melhores, maiores até que o salário mínimo, de 2008 em diante. Entretanto, como muitos Estados perdiam recursos na redistribuição do fundo, quem já ganhava acima de dois salários mínimos amargou mais de um ano de arrocho salarial. Espocaram greves na maioria das redes estaduais. Pior: a União “roeu a corda” e não honrou o dispositivo da lei que equiparava o valor mínimo anual por aluno ao custo/aluno médio do fundo. O resultado foi, primeiro, que o número de Estados que recebiam complementação da União reduziu-se de nove para cinco e, no fim, a dois; segundo, que já em 1999 o Governo Federal teve de fazer socorro financeiro adicional para financiar os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todo o país e de ensino médio nos Estados mais prejudicados. No mesmo ano, o Partido dos Trabalhadores protocolou na Câmara dos Deputados uma proposta de emenda constitucional para substituir o Fundef pelo Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A emenda não prosperou, mas os trabalhadores da educação ajudaram a eleger, em 2002, o sindicalista Lula como presidente da República. No terceiro ano de governo, ele remeteu ao Congresso a proposta do Fundeb.

As principais mudanças da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, foram: validade de 14 anos, em vez de dez; extensão a todas as matrículas da educação básica, incluindo educação infantil, ensino médio e EJA; aumento do percentual de impostos para 80% dos 25% (ou seja, 20% da arrecadação), incluindo também o IPVA e o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis (ITCD); garantia de montantes crescentes de complementação da União, chegando em 2009 a 10% da receita total dos fundos; implantação do PSPN, com recursos do Fundeb, dos outros impostos (IRRF, IPTU, ISS e ITBI) e de auxílio emergencial do MEC ao ente que comprovasse sua incapacidade de pagamento. Um dispositivo pouco comentado diz respeito à inclusão de todos os “profissionais da educação” nos sistemas de ensino e nos gastos do Fundeb. Com isso, mais de 1 milhão de funcionários da educação básica pública foram e estão sendo beneficiados, saindo de sua invisibilidade e pouca importância.

Com a implantação do Fundeb, com a reversão para a MDE de 20% dos 18% da União, que desde 1994 haviam sido suntuados do MEC, e com a relativa constância do crescimento econômico que redundava em maior arrecadação de tributos, pode-se afirmar que houve um sensível ganho real, tanto no “custo anual por aluno”, quanto nos salários dos profissionais da educação. É forçoso registrar, contudo, que a diminuição de matrículas, acelerada nos anos finais do Fundef, contribuiu para essa definitiva – assim se espera – superação da crise aguda de financiamento. Na prática, a aplicação de recursos públicos em educação passou de 4% para 5% do PIB nos últimos anos.

7 Financiamento nos Planos Nacionais de Educação

Entretanto, os mesmos argumentos que se brandiam em 2000 durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), para se elevarem os gastos públicos em educação para 7%

ou mesmo 10% do PIB (não atendimento de milhões de crianças na educação infantil e EJA, baixos salários dos trabalhadores, turno reduzido nas escolas públicas, preponderância da oferta privada na educação superior), são agora levantados para turbinar a ascensão do ritmo de crescimento dos investimentos em educação.

Mais do que se escrever no PNE que se vai atingir 10% do PIB na década – que talvez comece a vigorar em 2014, com perda três anos –, é fundamental assegurar desde o primeiro ano de vigência do plano um aumento anual de 0,5%, o que significa R\$ 25 bilhões a mais em 2014, sobre um gasto estimado total de R\$ 220 bilhões da União, dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal na educação básica e superior. Para isso, é imprescindível amarrar estratégias de maior arrecadação, ainda mais no momento em que isenções fiscais têm derrubado receitas de Imposto de Renda, Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e ICMS. Para ilustrar: em 30 de junho de 2013, o “sonogômetro” do Sindicato dos Auditores Fiscais calculava em R\$ 220 bilhões (quase 5% do PIB) a perda de arrecadação dos impostos no Brasil no semestre. Fala-se também, e muito, na taxação do Pré-Sal. Se ele der o que se proclama, os recursos de royalties e do Fundo Social não são desprezíveis. Mas, além de ser uma receita futurível, essa conversa tira do foco fontes vivas que hoje são “secadas”, como o ICMS não tributado dos produtos exportados e as sub-arrecadações praticadas no âmbito dos municípios ou “desviadas”, como acontece nas políticas de gastos, em que nossos mecanismos de acompanhamento e controle, embora legalmente previstos, simplesmente não funcionam. Nunca ouvi dizer que um conselho de controle e acompanhamento do Fundeb – principalmente o federal e os estaduais – tenha descoberto que desperdiçamos R\$ 3 bilhões anuais em pagamento de professores de língua estrangeira em sete anos da educação básica, praticamente sem que os alunos aprendam a falar ou entender um texto de inglês. Ou que gastamos 10 ou 20 vezes mais do que isto em salários de professores que dizem trabalhar 60 ou mais horas semanais em multiturnos e empregos, gerando déficits em sua saúde e no aprendizado dos estudantes. Ou, ainda, que despendemos milhões de reais em cursos de Pedagogia e licenciatura públicos e gratuitos, que diplomam centenas de milhares de acadêmicos, os quais proclamam ter escolhido tais cursos não para se tornarem professores, mas para obterem uma titulação que os habilitasse à pós-graduação ou a inscrever-se em concursos públicos. Essas questões estão umbilicalmente imbricadas no financiamento da educação. Se lutamos pela qualidade da educação, mais ainda temos de investir na qualidade do financiamento, tanto numa arrecadação justa como num investimento proveitoso para a maioria.

Especial cuidado se deve ter na gestão dos próprios recursos de MDE. Os gastos precisam efetivamente se tornar investimentos, ou seja, despesas que contribuam para se obter objetivos educacionais. Uma ação importante para isso é a transferência, a cada dez dias, dos recursos de MDE (inclusive os do Fundeb) para conta específica dos órgãos executivos da educação – secretarias e conselhos de educação. O educador precisa despir-se de uma irresponsabilidade construída historicamente: se é ele que é tido como culpado pela pouca aprendizagem dos estudantes, a ele compete assumir as rédeas da gestão da educação, inclusive dos recursos financeiros. Talvez esse passo, pela sua capilaridade, possa contribuir eficazmente para transformarmos a riqueza potencial do Brasil e de sua economia em escolas ricas e em salários dignos.

8 Conclusão

Deve-se concluir, deste pequeno estudo, a necessidade de todos os atores da educação pública – inclusive os legisladores e burocratas do planejamento e fazenda – dominarem o percurso histórico do financiamento das políticas públicas de sorte a tornar suficientes e seguras as fontes de verbas necessárias para atender, com qualidade crescente, as demandas por escolarização universal das crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, inclusive no nível universitário, que hoje se transformou na mola propulsora da vontade de ser feliz na sociedade do conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. História e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Incluídas as Emendas nº 14, 53 e 59. Brasília: Senado Federal, 2011.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Quadro Comparativo: 1946, 1967, 1969, 1988. Brasília: Senado Federal, 1991.
- _____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- DEVECHI, Antonio (Org.). **Constituições do Brasil – 1824-1988**. Curitiba: Juruá, 2012.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938.
- MONLEVADE, João A. C. **Valorização Salarial dos Professores**. 2000. 307 f. Tese (Doutorado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

Recebido em 27/06/2013 | Aprovado em 18/09/2013

Editor

Juca Gil - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Comitê Editorial

Andréa Barbosa Gouveia - Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ângelo Ricardo de Souza - Universidade Federal do Paraná, Brasil

Rubens Barbosa de Camargo – Universidade de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial

Alejandro Morduchowicz
Universidad Pedagógica, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Fernanda Saforcada
Universidade de Buenos Aires, Argentina

Jacques Velloso
Universidade de Brasília, Brasil

João Monlevade
Senado Federal, Brasil

Jorge Abrahão de Castro
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / IPEA, Brasil

José Marcelino de Rezende Pinto
Universidade de São Paulo, Brasil

Lisete Regina Gomes Arelaro
Universidade de São Paulo, Brasil

Luis Carlos Sales
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Luiz de Sousa Junior
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Luiz Fernandes Dourado
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Beatriz Luce
Universidade Federal do Pampa, Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcos Edgar Bassi
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Nelson Cardoso do Amaral
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Nicholas Davies
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Rosana Evangelista Cruz
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rosana Gemaque
Universidade Federal do Pará, Brasil

Robert E. Verhine
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Romualdo Portela de Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil

Theresa Adrião
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Tristan McCowan
University of London, Reino Unido

Vera Jacob
Universidade Federal do Pará, Brasil

Vera Peroni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vitor Henrique Paro
Universidade de São Paulo, Brasil

Equipe editorial

Projeto gráfico e diagramação: Tiago Tavares

Revisão de português e normalização: Ana Tiele Antunes

Revisão de inglês: Ana Paula Ferreira

Fineduca – Revista de Financiamento da Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, s/n | sala 1004 | CEP: 90046-900 | Porto Alegre / RS

Telefone/Fax: (55) 51 3308-3103 | e-mail: revista.fineduca@gmail.com | site: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>