



ESTUDOS OBRE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

ESTUDOS SOBRE GESTÃO DA EDUCAÇÃO



Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

ESTUDOS SOBRE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL

EDITORA INOVAR

2021

Copyright © da autora.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes.

Estudos sobre gestão da educação. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 62p.

ISBN: 978-65-80476-65-7

DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-65-7

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Sistemas de ensino. I. Autora.

CDD – 370

As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 – Campo Grande – MS
2021

APRESENTAÇÃO

O livro tem como proposta o estudo sobre os paradigmas da gestão educacional que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização e articulação do talento humano e sinergia coletiva, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino educacional e sua evolução.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

SUMÁRIO

Capítulo 1	7
NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Capítulo 2	13
GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES ESCOLARES BRASILEIRA	
Capítulo 3	20
AValiação EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	
Capítulo 4	30
PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL	
Capítulo 5	37
POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
Capítulo 6	44
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E AÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS RELACIONADOS AO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Capítulo 7	50
LIMITES E PERSPECTIVAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	
Capítulo 8	56
GESTÃO DA EDUCAÇÃO ANTE AS EXIGÊNCIAS DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE DA ESCOLA PÚBLICA	
SOBRE A AUTORA	61
INDICE REMISSIVO	62

Capítulo 1

NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

Weber, ao relacionar os tipos de educação com os tipos de dominação legítima, deixa claro que a educação carismática e tradicional é comum nas sociedades pré-capitalistas e a educação burocrática é a comum na sociedade capitalista. A educação como funciona dos letrados chineses é, na abordagem weberiana, uma educação tradicional e estamental e se diferencia da educação burocrática da sociedade moderna. Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Níveis, Modalidades, Educação e Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. Compreender a influência da família no desenvolvimento da criança e nas dificuldades de aprendizagem de origem comportamental relacional é algo complexo, podemos encontrar diferentes causas, cada família tem seu comportamento, regras e valores e isso varia muito com o passar dos anos, não temos atitudes e fatores específicos que realmente possa desenvolver essas dificuldades, mas podemos apontar tipos de educações que geram bloqueios e problemas escolares, entre eles destacamos educação autoritária, educação permissiva, educação negligente e dentro destes três tipos de educação encontramos ações que podem causar danos no desenvolvimento escolar e psicológico.

ABSTRACT

Weber, in relating types of education to types of legitimate domination, makes it clear that charismatic and traditional education is common in pre-capitalist societies and bureaucratic education is common in capitalist society. Education as it works for Chinese literates is, in the Weberian approach, a traditional and state education and differs from the bureaucratic education of modern society. This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords; identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following des-

criptors were used: Levels, Modalities, Education and Brazil. Inclusion criteria were: articles in periodicals, Portuguese language and available for free. Understanding the influence of the family on the child's development and on learning difficulties of relational behavioral origin is complex, we can find different causes, each family has its own behavior, rules and values and this varies a lot over the years, we do not have attitudes and specific factors that can actually develop these difficulties, but we can point out types of education that generate school blockages and problems, among them we highlight authoritarian education, permissive education, negligent education and within these three types of education we find actions that can damage school development and psychological.

INTRODUÇÃO

Para compreender a concepção de educação em Max Weber é necessário, anteriormente, ter acesso à sua metodologia fundada na elaboração de tipos ideais e sua tipologia da dominação legítima. Isto se deve ao fato de que a concepção de educação em Weber é realizada sob uma forma tipológica derivada dos tipos de dominação legítima (1-3). Em poucas palavras, os tipos de educação são formas derivadas dos tipos de dominação legítima, e ambos os casos são processos construídos por ele através da elaboração de tipos ideais (4).

No entanto, a tipologia weberiana fundamental é a da ação social, que também é elemento importante para se compreender sua concepção de educação e, mais ainda, a sua ênfase na educação moderna. Para Weber, os tipos ideais são instrumentos que são utilizados para o sociólogo para compreender a realidade (5).

Eles não são “conceitos”, no sentido marxista do termo, isto é, não são “expressões da realidade”, tal como em Marx (1989) e sim construções subjetivas que são instrumentos para se utilizar na análise da realidade empírica, não se encontrando ou raramente se encontrado, em tal realidade. O tipo de educação carismática visa “despertar o carisma”, ou seja, “qualidades heroicas ou dons mágicos” (6). Este tipo de educação corresponde ao tipo de dominação carismática (e, sendo assim, está ligado à ação social afetiva, predominante em sociedades pré-capitalistas).

Ela é voltada para heróis e feiticeiros e busca fazer o “noviço adquirir uma nova alma”, despertando um “dom de graça exclusivamente pessoal”. O tipo de educação tradicional, ou do “cultivo”, visa educar “um tipo de homem culto”, cuja natureza é dependente do ideal de cultura do respectivo estamento ao qual se pertence. Visa preparar o aluno para “uma conduta de vida” que pode ser religiosa ou mundana, mas sendo uma “conduta de estamento” (7-9).

O terceiro tipo é o racional-burocrático, voltado para o treinamento e transmissão do conhecimento especializado e corresponde ao tipo de dominação burocrático.

Ela busca treinar os alunos para finalidades práticas, visando treinar o aluno para “finalidades práticas úteis à administração”, tanto na organização das autoridades públicas, quanto nos escritórios, oficinas, laboratórios industriais, exércitos disciplinados (6).

Weber, ao relacionar os tipos de educação com os tipos de dominação legítima, deixa claro que a educação carismática e tradicional é comum nas sociedades pré-capitalistas e a educação burocrática é a comum na sociedade capitalista. A educação como funciona dos letrados chineses é, na abordagem weberiana, uma educação tradicional e estamental e se diferencia da educação burocrática da sociedade moderna (11).

Weber analisa alguns casos de educação carismática (na Índia) e tradicional (na China) mas é na sociedade capitalista que a educação se desvincula dos eu caráter carismático e tradicional e surge como processo cada vez mais racional, especializado e burocrático. Iremos focalizar, a partir de agora, a educação burocrática, que é a forma vigente na sociedade moderna, segundo Weber e é a forma na qual ele forneceu maior subsídios para analisá-la (10).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Níveis, Modalidades, Educação e Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Educação autoritária exige muita firmeza e exigência, quem está sempre certo são os pais, não é dada a oportunidade de explicação ou diálogo, vemos muitas regras e pouco afeto, quando passa do limite torna-se abusivo. São aqueles pais que buscam exercer o controle e obediência diante dos filhos, muitas vezes usa a punição como modo de ter o respeito (12).

Na Educação permissiva a criança é o centro de tudo, pedidos e desejos aceitos imediatamente, o nível de cuidado é de moderado a alto, com pouco ou nenhum

controle, não vemos coerência na aplicação das regras, permitem que as crianças imponham seus próprios limites. Para (14) a criança que não tem limites, não sabe conviver com as frustrações, isso bloqueia o afetivo, cognitivo e o emocional não evolui, tudo exige regras e devem ser seguidas.

Na Educação negligente não vemos interesse em relação aos cuidados e deveres principais com o filho, sem firmeza, sensibilidade e interesse. É ausente e não existe compromisso. Além destes três tipos de educação predominantes hoje na sociedade, chamamos a atenção para um quarto tipo, no qual defendemos por que acreditamos trazer melhores benefícios para o desenvolvimento infantil a educação com firmeza e amor (13).

Educar é uma tarefa essencial e muitas vezes complicado exige cuidado e atenção mediante as atitudes e decisões, não existe uma formula ou regras fixas a serem seguidas, pois cada ser é único, porem certas coisas são essenciais (4).

É importante que todo amor e dedicação dos pais sejam capazes de fazer de seus filhos pessoas felizes e realizadas. Muitos pais reclamam das atitudes dos filhos, mas não se dão conta que tudo que eles iram fazer quando adulto é reflexo do que aprenderam durante a infância. Educar de verdade dá trabalho exige muitos dos pais, portanto muitos preferem o caminho mais fácil (16).

Educar um filho nos dias atuais é muito mais complexo que anos atrás, porém é fundamental que os pais antes de tudo tenham coragem de acreditar em seus filhos e humildade para ensinar, mas também aprender. A missão dos pais de acordo com (16) “Dar amor e estrutura ao novo ser para crescer. Saber educá-lo com carinho e disciplina para ajudá-lo a conquistar a autonomia”.

Quando os filhos recebem o afeto, limites e estrutura necessária provavelmente serão crianças e futuros adultos bem resolvidos e com uma ótima autoestima. Amar é diferente de mimar, quem ama educa, não se assusta em dizer “não” ou com a cara fechada do filho, pois sabe lidar com as chateações causadas e tem consciência de que estão investindo no verdadeiro desenvolvimento de seus filhos. Educar é estimular a criança a agir por si própria, é dar orientações, conversar e explicar diversas vezes, ao invés de fazer por elas (5-7).

Para (8), o maior desafio hoje é encontrar o equilíbrio e exercer autoridade sem ser autoritário, é saber negociar e impor os limites, não é simplesmente dizer como algo deve ser feito, mas sim explicar o porquê deve ser feito. Os autores enfocam que a crianças merecem o respeito, atenção e cuidado dos pais, pois a falta de afeto será responsável por dificuldades de relacionamento e na formação da estrutura do caráter (15).

CONCLUSÃO

Compreender a influência da família no desenvolvimento da criança e nas dificuldades de aprendizagem de origem comportamental relacional é algo complexo,

podemos encontra diferentes causas, cada família tem seu comportamento, regras e valores e isso varia muito com o passar dos anos, não temos atitudes e fatores específicos que realmente possa desenvolver essas dificuldades, mas podemos apontar tipos de educações que geram bloqueios e problemas escolares, entre eles destacamos educação autoritária, educação permissiva, educação negligente e dentro destes três tipos de educação encontramos ações que podem causar danos no desenvolvimento escolar e psicológico.

REFERÊNCIAS

1. ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 841-858, 2005.
2. ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos CEBRAP**, p. 131-143, 2010.
3. ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos CEBRAP**, p. 131-143, 2010.
4. ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.
5. BERGER FILHO, Leite et al. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de educación**, 1999.
6. BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 465-504, 2014.
7. CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 857-876, 2007.
8. CASTRO, Jorge Abrahão de; DUARTE, Bruno de Carvalho. Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas. 2008.
9. DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.
10. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.
11. GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.
12. KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2002.

13. LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.
14. MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.
15. VALENTE, José Armando et al. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. **O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED**, p. 1-13, 1999.
16. VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v. 12, n. 40, 2016.

Capítulo 2

GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES ESCOLARES BRASILEIRA

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

A função de diretor escolar nas duas últimas décadas sofreu muitas mudanças em razão de reformas que tiveram como objetivo emprestar maior flexibilidade à gestão dos sistemas educativos. As exigências cada vez mais crescentes de construir coletivamente a gestão escolar acontecem ao mesmo tempo que devem responder aos imperativos trazidos pelas políticas de prestação de contas e responsabilização. Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, unidade escolar, Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. A partir da última década do século XX, entrou em curso um processo de reformas na educação brasileira em âmbito federal, estadual e municipal, que atuaram sobre diferentes dimensões dos sistemas escolares e das escolas: na organização escolar com as mudanças nos currículos e na avaliação; no financiamento da educação que passou a ser mais descentralizado fazendo com que o diretor escolar buscasse captar recursos para a escola de forma direta e indireta; na administração dos sistemas públicos de ensino com a descentralização, resultando no repasse de rotinas que antes estavam em postos intermediários do sistema (como as superintendências regionais) para dentro da escola.

ABSTRACT

The role of school director over the past two decades has undergone many changes as a result of reforms aimed at giving greater flexibility to the management of education systems. The ever-increasing demands of collectively building school management happen at the same time that they must respond to the imperatives brought by accountability and accountability policies. This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords; identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following descriptors

were used: Management, school unit, Brazil. Inclusion criteria were: articles in periodicals, Portuguese language and available for free. From the last decade of the 20th century onwards, a process of reforms in Brazilian education began at the federal, state and municipal levels, which acted on different dimensions of the school systems and schools: in school organization with changes in curricula and evaluation ; in the financing of education, which became more decentralized, causing the school director to seek direct and indirect fundraising for the school; in the administration of public education systems with decentralization, resulting in the transfer of routines that were previously in intermediary positions in the system (such as regional superintendencies) into the school.

INTRODUÇÃO

A função de diretor escolar nas duas últimas décadas sofreu muitas mudanças em razão de reformas que tiveram como objetivo emprestar maior flexibilidade à gestão dos sistemas educativos. As exigências cada vez mais crescentes de construir coletivamente a gestão escolar acontecem ao mesmo tempo que devem responder aos imperativos trazidos pelas políticas de prestação de contas e responsabilização (1).

Considera-se que a natureza e o desenvolvimento do trabalho do diretor escolar, como um profissional da educação, apresentam-se de forma contraditória com a sua condição de trabalhador. Tal situação tem sido uma das fontes de tensões no exercício da gestão escolar na educação básica (3).

A literatura específica em administração educacional tem apresentado relativo consenso de que houve mudanças no perfil do diretor escolar (2-5)

Tais mudanças são identificadas como resultado de alterações na rotina administrativa das escolas, a partir de medidas descentralizadoras na gestão educacional, muitas delas como resultado de reformas de orientação gerencial que impõem novas exigências, antes não presentes no cotidiano escolar, que acarretam sobrecarga de trabalho ao diretor (4).

O argumento dessas reformas é de que o perfil do diretor mudou ou deveria mudar, para poder acompanhar as recentes transformações ocorridas na educação e no mundo. Considera-se que a escola deve acompanhar a dinâmica das organizações empresariais e nesse sentido deve adotar formas mais flexíveis de organização e gestão. A descentralização é compreendida, nesse contexto de reforma, como uma necessidade de imprimir racionalidade à gestão escolar, dando origem à adoção de medidas de caráter gerencial, inspiradas no modelo das empresas privadas (7).

A expressão Estado gerencial passou a descrever uma nova forma de gestão em que a centralidade na obrigação de se alcançarem determinados resultados leva

a dinâmica do sistema a um modelo de concorrência entre estabelecimentos, onde fatores como a remuneração dos docentes são colocados como dependentes do desempenho dos alunos. Ocorre uma centralidade dos sistemas de avaliação a partir desse processo (8).

Contudo, essa é uma questão complexa, pois as mudanças ocorridas na gestão escolar são também resultantes de processos de democratização da educação que visam a maior transparência, participação e coletivização da vida escolar. No caso do Brasil, isso tem uma replicação direta na mudança da legislação educacional brasileira (6).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, unidade escolar, Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gestão como foco das políticas educativas do final do Século XX

A partir da última década do século XX, entrou em curso um processo de reformas na educação brasileira em âmbito federal, estadual e municipal, que atuaram sobre diferentes dimensões dos sistemas escolares e das escolas: na organização escolar com as mudanças nos currículos e na avaliação; no financiamento da educação que passou a ser mais descentralizado fazendo com que o diretor escolar buscasse captar recursos para a escola de forma direta e indireta; na administração dos sistemas públicos de ensino com a descentralização, resultando no repasse de rotinas que antes estavam em postos intermediários do sistema (como as superintendências regionais) para dentro da escola (7-9).

O trabalho do diretor ficou mais complexo em termos administrativos e contábeis, pois passou a administrar várias contas bancárias oriundas de diferentes fontes

de recursos destinados a diversos programas e projetos desenvolvidos na escola. As reformas educacionais dos anos 1990 tiveram como primeiro foco a gestão escolar, mas essa não foi uma peculiaridade da reforma brasileira, pois, como afirma (10), essa foi uma tendência observada internacionalmente.

Segundo esse autor, com base na literatura existente até os anos 1990, é possível verificar os aspectos que demonstram as mudanças que estariam ocorrendo nas relações entre as políticas, os governos e a educação em perspectiva internacional e identificar o que se nomeou de “a nova ortodoxia”, caracterizando-a em cinco elementos fundamentais:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.

2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.

3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.

4. A redução dos custos da educação pelos governos.

5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre escolha de mercado (11).

Nas mudanças das políticas educacionais dos anos 1990, muitas dessas tendências puderam ser observadas. Mesmo sabendo que se trata de uma síntese que generaliza um conjunto de situações que guardam suas especificidades nacionais, é interessante demarcar que, no Brasil, essas tendências se verificaram em um movimento paradoxal em que a sociedade recém havia saído de uma ditadura de mais de duas décadas e ensaiava novas perspectivas democráticas.

Com a Constituição Federal de 1988, os direitos sociais no País se ampliaram como nunca. Os Estados e os Municípios devem se adaptar às exigências contidas na legislação nacional, o que nem sempre ocorre de forma harmônica, tranquila, transparente e sem resistências. As reticências quanto ao cumprimento das normas nacionais no País pelos demais entes federativos (Estados e Municípios), no que se refere à educação, podem ser explicadas pela inexistência de um sistema nacional de educação, que poderia, conforme (15), imprimir maior integração e coesão entre os entes federados, garantindo melhorias educacionais nas diversas regiões, já que as defasagens regionais no Brasil são também desigualdades econômicas e se refletem no desempenho escolar e principalmente nas condições de trabalho docente.

No Brasil, País federativo, a educação nacional é organizada em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, em que cada ente federado tem competências próprias, em relação à oferta e à organização da educação

básica, segundo os artigos 208 e 211 da Constituição Federal de 1988. A educação infantil é competência dos Municípios. Em relação ao ensino fundamental, ocorre a simultaneidade de competências entre Estados e Municípios. O ensino médio é responsabilidade primeira dos Estados (12).

No Brasil, apesar da mudança política da última década em relação ao governo reformista dos anos 1990, a regulação das políticas educacionais da educação básica tem se orientado, em nível nacional, no sentido de definir os níveis mínimos a serem cumpridos sobre a remuneração dos profissionais da educação, sobre a exigência de planos de carreiras e de formação profissional, em coerência com as demandas crescentes de melhoria da qualidade do ensino. (13,14)

A gestão escolar é entendida pelo Ministério de Educação (MEC) como a organização e o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos. Tem a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (16).

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a flexibilidade na organização e funcionamento das escolas são importantes aspectos das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, conforme já comentado, que trouxeram maior autonomia à gestão das unidades escolares. A autonomia representa um ganho significativo para os profissionais da educação no sentido de que passam a ter maior liberdade para organizar seu trabalho e os tempos escolares. Implica, por outro lado, de modo geral, a ampliação de funções e maior responsabilização destes pelo sucesso educacional (18).

A descentralização da educação ocorre como uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais e intermediários para os locais e implica um movimento de repasse direto de ações do sistema para as escolas. O referencial dessas mudanças é a lógica da economia privada, que orientou as reformas educacionais, a partir dos anos 1990. No caso brasileiro, tais mudanças têm resultado em maior autonomia das escolas, mas tem trazido sobrecarga de trabalho já que essas medidas não vêm acompanhadas, em geral, das necessárias condições materiais e infraestruturais das unidades escolares (17).

A gestão de uma escola pública é também uma gestão de processos políticos, relacionais, pedagógicos, afetivos, éticos e sociais, implicando o reconhecimento de que o próprio contexto escolar é atravessado por conflitos, desigualdades, diversas “visões do mundo” e confrontos, não sendo, por isso, a gestão escolar uma questão de simples competência técnica ou instrumental. Nas escolas ocorrem interações, mas também confrontos e tensões, que não podem ser ocultados. Às vezes são latentes, e torna-se difícil para a gestão escolar reconhecê-los, lidar com eles (17).

CONCLUSÃO

Não é difícil perceber o quão distante de uma cultura democrática, envolvendo a participação de todos, estão as escolas públicas brasileiras. Fica difícil, diante do abandono e da carência material, esperar uma participação politizada dos profissionais da educação, no cotidiano escolar. É duplo, portanto, para a autora, o desafio dos diretores escolares: manter a escola funcionando sem assumir postura centralizadora e autoritária. Apesar de ter o seu tempo quase todo absorvido por tarefas administrativas, ele deve preservar o seu tempo, uma vez que lhe compete, como a toda a comunidade escolar, a finalidade precípua da escola: a educação como um processo político-pedagógico. Deve cuidar-se, como diz a autora, para que o conteúdo crítico e analítico sobre sua ação não seja esvaziado. Cuidar-se para não se reduzir a mero gerente, controlador da força de trabalho, a serviço não dos interesses da educação pública, mas de grupos de poder, representantes de interesses privados.

REFERÊNCIAS

1. CONTI, Celso LA et al. Curso de Especialização em Gestão Escolar: uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola. **Revista iberoamericana de educación**, 2015.
2. DA HORA, Dinair Leal. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 1, p. 65-87, 2006.
3. DA HORA, Dinair Leal. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 3, 2010.
4. DE AZEVEDO, Janete Maria Lins. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 3, 2011.
5. DE AZEVEDO, Janete Maria Lins. O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar. 2007.
6. DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 921-946, 2007.
7. FIALHO, Nadia Hage. Dimensão pedagógica da gestão de sistemas educacionais. **Revista Educação, Cultura Sociedade**, p. 51-73, 2016.
8. FONSECA, Marília; DE OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009.

9. FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 501-521, 2007.
10. LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes Limitada, 2017.
11. MARTINS, Angela Maria; SOUSA, Sandra Zákia. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, p. 9-26, 2012.
12. MARTINS, Angela; SOUSA, Sandra Zákia. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E GESTÃO DE SISTEMAS E DE ESCOLAS: ESTADO DO CONHECIMENTO (2000-2008).
13. MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 406-423, 2006.
14. NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos perseguir. **Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana. Rio de Janeiro, Editora Campus**, 2009.
15. OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas críticas**, v. 20, n. 43, p. 529-548, 2014.
16. TERTO, Daniela Cunha; PEREIRA, RL de A. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. **Rio Grande do Norte**, 2011.
17. WERLE, Flávia Obino Corrêa. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) v. **Revista Educação em Questão**, v. 35, n. 21, 2009.
18. ZANARDINI, Isaura Monica Souza et al. A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira. 2006.

Capítulo 3

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

O interesse pela avaliação em larga escala na educação básica surgiu apenas na década de 1980 no Brasil, e o país desenvolveu rapidamente avaliações em escala nacional e abrangente nas décadas seguintes. Este é um desenvolvimento inicial intrigante, visto que, por um lado, o Brasil restaurou a democracia na segunda metade da década de 1980, somente alcançando relativa estabilidade econômica e política alguns anos depois, e por outro lado, que uma nova lei de educação foi estabelecida ainda em 1996, e um plano nacional abrangente para a educação (PNE, *Plano Nacional de Educação*) em 2001 (que foi substituído em 2014). Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Avaliação, educação básica e Brasil. Os critérios de inclusão foram artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. A comunidade educacional e suas ações e debates foram estabelecidos permanentemente por meio da adoção de, ou simplesmente por referência a, ideias, políticas e práticas estrangeiras, que foram filtradas de acordo com as condições, problemas e questões contextuais brasileiras. Os exemplos internacionais, principalmente ideias dos EUA, persistiram tanto no desenvolvimento de teorias, práticas e políticas, quanto na legitimação ou deslegitimação de posturas políticas. No entanto, persistem as mesmas questões de qualidade: oferta educacional; progressão escolar e conquistas; e capacidades de ensino e administrativas. Além disso, questões semelhantes relativas à desigualdade estrutural e distribuição da riqueza têm estado em pauta desde o estabelecimento do campo educacional, em termos de pensamento e política. Apesar da divergência de motivos e motivos entre os grupos.

ABSTRACT

Interest in large-scale assessment in basic education only emerged in the 1980s in Brazil, and the country rapidly developed comprehensive, national-scale assessments in the following decades. This is an intriguing initial development as, on the one hand, Brazil restored democracy in the second half of the 1980s, only achieving relative economic and political stability a few years later, and on the other hand, a new education law was established in 1996, and a comprehensive national plan for education (PNE, *Plano Nacional de Educação*) in 2001 (which was replaced in 2014). This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords;

identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following descriptors were used: Assessment, basic education and Brazil. The inclusion criteria were articles in periodicals, Portuguese language and available for free. The educational community and its actions and debates were permanently established through the adoption of, or simply by reference to, foreign ideas, policies and practices, which were filtered according to Brazilian conditions, problems and contextual issues. International examples, mainly ideas from the USA, persisted both in the development of theories, practices and policies, and in the legitimization or delegitimization of political postures. However, the same quality issues persist: educational provision; school progression and achievements; and teaching and administrative skills. Furthermore, similar issues relating to structural inequality and wealth distribution have been on the agenda since the establishment of the educational field, in terms of thought and policy. Despite the divergence of motives and motives between the groups.

INTRODUÇÃO

O interesse pela avaliação em larga escala na educação básica surgiu apenas na década de 1980 no Brasil, e o país desenvolveu rapidamente avaliações em escala nacional e abrangente nas décadas seguintes. Este é um desenvolvimento inicial intrigante, visto que, por um lado, o Brasil restaurou a democracia na segunda metade da década de 1980, somente alcançando relativa estabilidade econômica e política alguns anos depois, e por outro lado, que uma nova lei de educação foi estabelecida ainda em 1996, e um plano nacional abrangente para a educação (PNE, *Plano Nacional de Educação*) em 2001 (que foi substituído em 2014) (1).

A outra iniciativa resultou na primeira avaliação brasileira de desempenho educacional, introduzida como instrumento de seleção para o ingresso na universidade em 1911 (4). Uma combinação de mera avaliação de conhecimento e considerável autonomia entre as instituições de ensino superior atraiu críticas, mas o *vestibular* ainda é usado por várias universidades e é um dos maiores legados educacionais da Primeira República.

Embora tenha havido falta de entusiasmo pela pesquisa sobre avaliação educacional nas décadas seguintes (2), um claro momento de abertura política para as questões educacionais na década de 1930 emergiu. No contexto das transformações socioeconômicas e culturais do início do século XX, o declínio das oligarquias abriu caminho para o surgimento de novas classes sociais urbanas, e um grupo de intelectuais buscou desagregar as elites para oferecer novas perspectivas à o povo brasileiro.

ro (4). Esse movimento desencadeou a reestruturação política e civil que culminou na Revolução de 1930, por meio da qual Getúlio Vargas foi empossado como presidente provisório e proclamada uma Nova República (1930-1937).

Uma comunidade educacional ativa que havia formado um movimento de renovação chamado *Movimento da Escola Nova* viu esse momento como uma oportunidade para pressionar o governo a fazer mudanças estruturais, valendo-se primeiro dos franceses (em grande parte até a década de 1920) e, em seguida, ideias dos Estados Unidos (a partir da década de 1930) para sua legitimação (3). Vargas abraçou algumas das ideias dos educadores ao ver a escolaridade como um instrumento para construir a nação (5). Procurou-se instituir um sistema nacional de educação com o estabelecimento de um Ministério da Educação e Saúde, sendo a educação reconhecida como questão nacional de interesse público (4).

O apoio à universalização da educação e aos métodos progressivos de ensino teve efeito tanto na primeira reforma nacional da educação (1932), que modernizou o ensino médio brasileiro (5), quanto na Constituição de 1934, que enfatizou a responsabilidade do Governo Federal pela educação nacional (3).

Seguindo o zeitgeist educacional, o governo brasileiro mostrou interesse em mensuração e avaliação como parte do planejamento educacional na década de 1930 (9). O *Instituto Nacional de Estatística*, que também era responsável pelos dados educacionais, foi criado em 1934. Além disso, a combinação de importância em nível federal e ideias progressistas levou à fundação de duas organizações principais que moldaram a política educacional posterior: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*) em 1934 e o Instituto Nacional de Pedagogia (INP, *Instituto Nacional de Pedagogia*) em 1937, posteriormente renomeado *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP, *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira*). Esses dois institutos são atualmente os principais fornecedores de dados educacionais no Brasil. O IBGE fornece informações relevantes ao INEP, que é responsável por avaliações educacionais de grande porte em âmbito nacional. O INEP deve o seu nome a um dos educadores mais influentes do Brasil, Anísio Teixeira, que conhecia muito bem o desenvolvimento estrangeiro (6,7).

Essas ações políticas dos anos 1930 representaram uma tentativa de conciliar demandas sociopolíticas e posturas educacionais. Na verdade, a comunidade educacional previamente unida rapidamente derivou para facções conflitantes conhecidas como 'educadores progressistas' e 'conservadores' (8). O debate educacional refletiu a instabilidade política. Quando frágeis alianças políticas se desfizeram, o próprio Vargas derrubou o governo e instalou um regime ditatorial (*Estado Novo*, 1937-1945). Um grupo de educadores teve papel fundamental na manutenção do ímpeto educacional durante a ditadura Vargas, adaptando sua filosofia progressista

ao contexto político e combinando ideias progressistas com disciplina militar e enfoque hierárquico (9). Além disso, ocuparam cargos administrativos importantes, como chefe do INEP (8), e assessoraram o Ministro da Educação (3). O impacto de alguns educadores na política educacional continuou a ser visível.

O debate educacional ressurgiu novamente durante os governos democráticos populistas (1945-1964) que se seguiram ao regime corporativo de Vargas. Durante esse tempo, a divisão entre progressistas e conservadores se aprofundou (11). A comunidade educacional brasileira pluralista prosperou até o estabelecimento do regime militar ditatorial em 1964. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), 1944), editada pelo INEP e pelo Ministério da Educação (MEC), estava claramente em sintonia com a ideologia do governo democrático e a postura dos educadores progressistas. Ele favoreceu escritores progressistas em relação aos liberais, católicos, conservadores ou autoritários (13).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Avaliação, educação básica e Brasil. Os critérios de inclusão foram artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O rápido crescimento da avaliação em grande escala

O terreno para a QAE já havia sido preparado antes do período pós-ditatorial e do início de uma nova era de maior envolvimento internacional e crescimento econômico no Brasil. As redes internacionais continuaram a alimentar ativamente o rápido crescimento dos esquemas de avaliação em grande escala. Forças contraditórias impulsionaram os desenvolvimentos, com o governo descentralizado apoiando a autonomia dos provedores de educação municipais e estaduais enquanto tentava fortalecer seu poder de direção central por meio de avaliações. Enquanto isso, as mudanças pós-década de 1980 no Brasil e mais amplamente na América Latina es-

tavam sendo contestadas em dois aspectos: a terrível situação econômica após as crises do petróleo e da dívida e a tendência de descentralização relacionada (12).

Durante a década de 1980, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional exigiram mudanças estruturais que ajudaram a reduzir o tamanho do setor estatal e facilitaram a regulamentação dos salários (15). Essas 'mudanças estruturais' voltadas para a 'estabilização macroeconômica' também levaram o Brasil à estagnação econômica doméstica: desvalorização da moeda nacional, desregulamentação do sistema bancário, dolarização e descontrole de preços, privatização de empresas estatais, reforma fiscal, aumento da inflação, desemprego, salários mais baixos, marginalização de parte considerável da população brasileira e cortes gigantescos nos programas sociais do governo (14).

Na verdade, a descentralização foi uma reação pós-ditatorial comum na Argentina, Brasil e Chile - e também foi uma prática recomendada pelo Banco Mundial na década de 1980 (13). Esta foi apresentada como uma alternativa à antiga gestão centralizada das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e aumentando o número de atores políticos (14). A descentralização também foi evidente na política educacional. Novas normas estaduais institucionais e funcionais estabelecidas na Constituição Federal de 1988 reforçaram a prática da escolaridade obrigatória e gratuita, estendendo-a progressivamente ao ensino médio e mesmo àqueles que não tinham acesso à escola na idade adequada (Brasil, 1988) Um outro efeito foi estabilizar a nova organização da educação nacional, criando sistemas federais, estaduais e municipais com atribuições e obrigações diferentes. Pela Constituição de 1988, os municípios tornaram-se os principais agentes implementadores de políticas públicas (15). Em termos de escolaridade, são responsáveis pela educação pré-escolar e primária. As mudanças reforçaram a autonomia escolar em três ondas de 1987-1991: estabelecimento de conselhos escolares com responsabilidades cobrindo a prestação de contas, a gestão e o plano de desenvolvimento escolar; conceder autonomia financeira no caso de fundos discricionários; e encorajando um afastamento de diretores eleitos politicamente (18).

As organizações internacionais desempenharam um papel multifacetado durante este período e, em geral, apoiaram tanto a descentralização (por exemplo, aumentando a autonomia da escola) quanto mais avaliações de qualidade. A UNESCO está envolvida no Brasil desde a década de 1960 e, desde 1990, por meio do programa Educação para Todos. Segundo (16), a UNESCO teve grande destaque na época, apoiando 'o Governo Federal para compensar os efeitos devastadores do ajuste estrutural. Nos anos 2000, reduziu suas atividades à função de consultor técnico'. Mais tarde, em 2001, a UNESCO facilitou a Declaração de Cochabamba, comprometendo os governos latino-americanos a universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade (17). Durante esse período, a Comissão Econômica das Nações Unidas

para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a UNESCO enfatizaram a combinação de equidade e competitividade como o objetivo principal das reformas educacionais (17). A UNESCO e a CEPAL, e em certa medida o Banco Mundial, apoiaram as reformas da década de 1990 em relação à autonomia escolar e profissionalização docente no Brasil (3).

Novas técnicas de QAE foram introduzidas para contrabalançar a descentralização. A década de 1990 viu um aumento acentuado nas reformas do mercado liberal durante o governo de Collor de Mello (1990–1992), e a reestruturação econômica contínua durante os governos de Franco (1992–1995) e Cardoso (1995–2003) (4). O governo brasileiro, em consonância com outros países, acompanhou as tendências globais de gestão e eficiência na educação, bem como nas demais esferas da administração pública (5). Considerando que a Constituição de 1988 reformulou a governança da educação brasileira no nível federal por meio da descentralização, dando aos governos municipais o poder de influenciar as decisões no nível federal no nível local (8-10), o Governo Federal apertou seu controle na década de 1990 com a avaliação (10). Muitos pesquisadores viram a descentralização como um problema que estava vinculado ao atraso do Brasil em relação a todos os países da América Latina, exceto o Haiti em termos de indicadores de desempenho, ao enfraquecimento da competitividade econômica (15) e ao aumento das disparidades na qualidade educacional nas regiões, estados, municípios e localidades (20).

Em geral, os governos da década de 1990 introduziram um controle educacional mais forte em medidas de controle de qualidade leves, em vez do controle direto por meio da legislação. Isso poderia ser entendido como uma estratégia viável, e possivelmente a única, para aumentar a capacidade de direção em um sistema descentralizado, conforme apontado em relatório do Banco Mundial (2001). Envolveu uma combinação de maior autonomia e medição de qualidade. De fato, o MEC ganhou mais poder por meio da avaliação (19). Sistema federal de avaliação da educação básica (*SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica*), cobrindo todas as escolas, foi introduzido em 1988 durante o período de transição democrática, embora o governo de Collor de Mello tenha sido o primeiro a usá-lo em 1990. O governo de Franco reformou o SAEB e reestruturou o censo escolar. As primeiras reformas do governo Cardoso (1995-1999) nas diretrizes curriculares nacionais permitiram mais autonomia no nível local para a escolha dos livros didáticos, mas ao mesmo tempo colocaram mais ênfase na avaliação (16). Além de implementar a avaliação nacional baseada em disciplinas do ENC-Provão (*Exame Nacional de Cursos*, 1996-2003), o governo de Cardoso introduziu a avaliação do ensino médio na forma de ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*) em 1998, e um exame conducente ao diploma de ensino básico para os que não o concluíram antes da idade escolar (*Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (ENNCEJA)). O Brasil também participou

do estudo organizado pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e do Escritório Regional da UNESCO para a Educação na América Latina e o Caribe (OREALC) em 1997, e no teste PISA da OCDE em 2000 (18).

Algumas das políticas de avaliação da qualidade mais influentes foram desenvolvidas durante o segundo governo Lula. O SAEB foi reformado para incorporar duas avaliações em grande escala cobrindo todas as escolas, em vez de apenas uma amostra. Além disso, o IDEB 2007 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) combinou as pontuações do SAEB e o censo escolar (*Censo Escolar*), por exemplo. Além disso, o PDE 2007 é considerado a iniciativa mais forte do governo Lula na área de educação, refletindo a influência dos organismos internacionais. Na verdade, a World-financiado pelo Banco FUNDESCOLA (Fundo para a escola Fortalecimento e Desenvolvimento, *Fundo de Fortalecimento da Escola*) programa foi re-formada como o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola, *Plano de Desenvolvimento da Escola*), integrante do PDE (19). Tem sido afirmado que promove as reformas educacionais necessárias para permitir que o Brasil participe do projeto de desenvolvimento global, alinhando a educação brasileira com o PAC (*Programa de Aceleração do Crescimento, Programa de Aceleração do Crescimento*) (20). O Governo Federal assumiu a responsabilidade pela política educacional, buscando parcerias com órgãos municipais e valorizando a governança entre os níveis subnacionais e a sociedade civil (5-9). O PDE-Escola atualmente trabalha em conjunto com o IDEB para que a prioridade seja dada às escolas com menor pontuação do IDEB (8).

Além disso, a meta explícita do PDE em 2007 era que a pontuação do IDEB atingisse o nível médio da OCDE até 2021 (1-3), alcançando assim o alinhamento total com os modelos internacionais de avaliação em larga escala.

Apesar das tentativas do nível federal de direcionar a QAE, a principal responsabilidade pela educação ainda é dos principais provedores públicos de educação básica: os estados e os municípios. Os estados brasileiros mantiveram sua força desde o fim da monarquia, assumindo a responsabilidade pela oferta de educação, juntamente com as autoridades municipais, desde o início da era republicana (19). Os níveis de coordenação entre os diferentes níveis variam. (7) encontraram em seu estudo sobre a região metropolitana do Recife, com base em evidências de documentos e entrevistas com gestores *municipais*.), que havia pouca cooperação vertical e horizontal entre os governos federal e municipal. De fato, a existência paralela da educação federal, estadual e municipal também se reflete na existência de múltiplas políticas e sistemas de garantia de qualidade:

Os estados administram a educação primária e secundária e algumas universidades. Eles têm que implementar seu próprio PDE. Os mais ricos, em sua maioria governados por partidos de oposição, estabeleceram seus próprios esquemas de

salários de professores baseados no desempenho e rejeitam a exigência federal de garantir um mínimo (6-7).

CONCLUSÃO

A comunidade educacional e suas ações e debates foram estabelecidos permanentemente por meio da adoção de, ou simplesmente por referência a, ideias, políticas e práticas estrangeiras, que foram filtradas de acordo com as condições, problemas e questões contextuais brasileiras. Os exemplos internacionais, principalmente ideias dos EUA, persistiram tanto no desenvolvimento de teorias, práticas e políticas, quanto na legitimação ou deslegitimação de posturas políticas. No entanto, persistem as mesmas questões de qualidade: oferta educacional; progressão escolar e conquistas; e capacidades de ensino e administrativas. Além disso, questões semelhantes relativas à desigualdade estrutural e distribuição da riqueza têm estado em pauta desde o estabelecimento do campo educacional, em termos de pensamento e política. Apesar da divergência de motivos e motivos entre os grupos.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Alenis Cleusa de. Avaliação em larga escala na educação básica, Prova Brasil, em perspectiva da gestão democrática: um estudo a partir da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos e Município de São Leopoldo-RS. 2011.
2. BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.
3. CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, v. 12, n. 34, p. 28-56, 2020.
4. COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Avaliação em larga escala no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 51, 2019.
5. DOURADO, Raphael et al. Novas possibilidades de avaliação em larga escala na educação básica através do uso de EDM e Learning Analytics. In: **Anais do VI Workshop de Desafios da Computação aplicada à Educação**. SBC, 2017.

6. FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **Campinas: Autores Associados**, v. 81, 2007.
7. GAZZOLA, Janaíne Souza et al. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONDICIONANTES HISTÓRICOS. **A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.**, p. 47, 2017.
8. GUIMARA, Maria Helena et al. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009.
9. MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1152-1164, 2017.
10. REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, 2018.
11. RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Revista Inter Ação**, v. 27, n. 2, p. 127-142, 2002.
12. SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS—Revista Científica**, n. 30, p. 17-34, 2013.
13. SILVA, Angela Maria Ferreira; LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Avaliação da educação no Brasil: a centralidade dos testes em larga escala. **Holos**, v. 7, p. 388-401, 2016.
14. SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 9, p. 1-15, 2010.
15. SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018.
16. SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 407-420, 2014.
17. SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 347-370, 2014.
18. WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 441-460, 2020.

19. WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 769-792, 2011.
20. ZANARDINI, João Batista et al. Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007). 2008.

Capítulo 4

PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: planos, programas, projetos, educação, Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. Algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos estados, Distrito Federal e municípios. A iniciativa da União, por meio da indução do financiamento de ações, programas e políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza pela superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros. Nesse cenário, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, e à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

ABSTRACT

Investment in basic education, having quality as a parameter of its guidelines, goals and actions and giving this quality a socio-historical and, therefore, inclusive dimension, is a great challenge for the country, especially for the policies and management

of this level of education. Thinking about the social quality of education implies ensuring a pedagogical process guided by efficiency, effectiveness and social effectiveness, in order to contribute to the improvement of students' learning, in conjunction with the improvement of living conditions and training of the population. This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords; identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following descriptors were used: plans, programs, projects, education, Brazil. Inclusion criteria were: articles in periodicals, Portuguese language and available for free. Some policies, programs and actions have taken place at the federal, state and municipal levels, in order to contribute to the expansion of educational opportunities in basic education, a task constitutionally under the direct responsibility of the states, Federal District and municipalities. The Union's initiative, through inducing the financing of actions, programs and policies, has not always been carried out organically, as it is characterized by superposition and direct interference in schools linked to education systems, among others. In this scenario, there is a discourse markedly aimed at the decentralization of education, through the regime of collaboration between federated entities, and the proposition of centralized policies within the scope of MEC programs and actions, not always articulated and whose adhesion by states and municipalities take place, historically, without a clear connection with priorities established by the respective education systems.

INTRODUÇÃO

A construção de um Sistema Nacional de Educação foi proposta pelo Fndep em um momento de abertura política e de luta pela construção de uma sociedade democrática, ainda que já se configurasse àquela época, principalmente nos países centrais, um modelo de retirada do Estado da efetivação de direitos sociais. A correlação de forças no Brasil daquele período era muito diferente da atual, e os setores que defendiam a escola pública e a democratização construíram uma proposta a partir destes objetivos, na esteira do processo de redemocratização em curso (2,3).

A despeito de que, no PNE 2001-2010 (1), tal proposição não se consolidou, é importante ressaltar que a mesma foi incorporada à CF 1988 (2) pela Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009 (3) que, deu nova redação ao artigo nº 214 da Carta Magna, enfatizando o papel articulador do PNE em relação ao SNE.

A Conae 2010 também reforçou esta ideia através de seu tema central: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação", evidenciando o papel de destaque dado à constru-

ção de um SNE necessariamente articulado, como ferramenta estratégica de realização de seus objetivos (5).

Ao longo de nossa história, a União esteve praticamente ausente em termos de apoio técnico e financeiro à Educação Básica, conforme demonstra (5), a partir do conceito de Gasto Público Educacional, evidenciando que na série histórica 1995-2007 houve pequeno comprometimento do Governo Federal com o investimento necessário à expansão deste nível.

A desobrigação histórica da União com a oferta da educação básica reforçou desigualdades regionais tanto na cobertura, quanto na qualidade da oferta, pois estados e municípios com maior poder de investimento tiveram mais condições de investir em educação, a despeito dos fundos criados para a redistribuição de recursos para a educação pública cuja expectativa de suplementação da União, praticamente não aconteceu, apesar de ser este o ente federado que fica com a maior fatia dos recursos arrecadados no País através de taxas e impostos (7).

Equalizar as condições de acesso à educação pública de qualidade é, sem dúvida, um desafio enorme, pois totalmente novo na nossa história, configurando-se em um processo que necessita ser construído coletivamente e com participação efetiva nos processos decisórios, para evitarmos o risco de centralizar e desrespeitar o pacto federativo. Como existem projetos educativos em disputa, assumirão significativa importância os interlocutores do Estado e da sociedade civil organizada que estiverem na coordenação da elaboração das políticas educacionais para os próximos dez anos de vigência do novo PNE (6).

Para a construção de um SNE é importante saber quem são os interlocutores do Governo Federal, qual será o espaço dos diferentes sujeitos na construção da política e qual é o papel, a composição e a correlação de forças presente no Fórum Nacional de Educação (7).

Tomando-se como referência o contexto sociopolítico e econômico atual, a instituição de um SNE articulado pode significar uma contraposição à tendência neoliberal, de retirada do poder público da execução de políticas sociais, indicando uma maior presença do Estado na coordenação das políticas educacionais e garantindo maior democratização da educação (8-10).

A iniciativa privada, nomeada como parceira para a realização de programas e projetos desde a primeira etapa da educação básica até a educação superior, incluindo modalidades como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial tem sido privilegiada com a destinação de recursos públicos, de diferentes formas. Essa opção do Governo Federal, por si só, aponta uma tendência privatista da educação, que fragiliza, em nosso entendimento, os próprios princípios constitucionais de gratuidade, laicidade e qualidade, comprometendo, ainda, o compromisso com a gestão democrática na educação pública (11).

A democracia é entendida como a materialização de direitos e igualdade social, e a não separação entre o econômico e o político (10); está vinculada ao direito à educação materializado em políticas e também ao processo de construção destas políticas, pois conforme (11), a democracia envolve coletivização das decisões e a participação é um processo de aprendizagem, que ocorre na prática. Conforme (12), “[...] programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela própria prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento” (10).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: planos, programas, projetos, educação, Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Políticas e gestão para uma educação básica de qualidade: desafio nacional

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (11).

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (3-7).

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (12).

Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional (13-15).

CONCLUSÃO

Algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos estados, Distrito Federal e municípios. A iniciativa da União, por meio da indução do financiamento de ações, programas e políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza pela superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros. Nesse cenário, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, e à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação

nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos. No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação.

Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã.

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, revelada nos indicadores sociais preocupantes e que, nesse sentido, carece de amplas políticas públicas, incluindo a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão, com qualidade social, na educação básica.

REFERÊNCIAS

1. ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 779-796, 2008.
2. CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 3, 2010.
3. DE SOUZA, Ângelo Ricardo; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 2, 2014.
4. DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 921-946, 2007.
5. FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora**, 2011.
6. FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 83, p. 5-14, 1992.
7. FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 302-318, 2003.
8. FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local¹. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.
9. KIPNIS, Bernardo; ALGARTE, Roberto. Planejamento e avaliação educacionais. **Estado do Conhecimento**, n. 5, p. 13-13, 2001.

10. LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.
11. PARENTE, Cláudia. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 215, 2006.
12. PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 180-189, 2014.
13. PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 589-607, 2015.
14. SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. 2011.
15. TAVARES, Neide Rodriguez Barea. História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. **São Paulo: Escola do Futuro**, v. 18, 2002.

Capítulo 5

POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

A valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas permeado por concepções distintas sobre valorização, bem como sobre quem são os profissionais da educação. Essa concepção é fundamental para que avanços se materializem na valorização dos profissionais da educação. As deliberações da Conae se articulam a movimentos em prol dessa valorização, envolvendo embates na tramitação e aprovação do PNE, políticas e diretrizes nacionais visando superar um cenário marcado pela necessidade de diretrizes nacionais para as carreiras, piso salarial nacional para todos, melhoria das condições de trabalho e garantia de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Política, valorização, profissional, educação. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. Ao longo do texto sinalizou-se para concepções em disputa em torno do que se entende por valorização dos profissionais da educação, e situamos o cenário em que eles se encontram no tocante à sua profissionalização e profissionalidade. Assumiu-se a concepção de valorização definida pela Conae 2014 cuja compreensão sinaliza para a relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, pois foi assim que se rompeu com a lógica de reduzir a valorização somente à formação dos profissionais. Buscou-se, ainda, situar os profissionais do magistério e funcionários da educação como duas categorias em movimento, cujas histórias de lutas têm propiciado alguns avanços à valorização e consolidação de sua identidade, a despeito dos enormes desafios e assimetrias vivenciados nas condições objetivas de exercício profissional e profissionalidade.

ABSTRACT

The valuation of education professionals has been the object of several views, propositions and political struggles permeated by different conceptions about valuation,

as well as about who the education professionals are. This conception is fundamental for advances to materialize in the valorization of education professionals. Conae's deliberations are articulated with movements in favor of this valorization, involving clashes in the processing and approval of the PNE, national policies and guidelines aiming to overcome a scenario marked by the need for national guidelines for careers, a national salary floor for all, improvement of the conditions of work and guarantee of initial and continuing training for education professionals. This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords; identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following descriptors were used: Policy, valuation, professional, education. Inclusion criteria were: articles in periodicals, Portuguese language and available for free. Throughout the text, the disputed conceptions about what is understood by valuing education professionals were pointed out, and we placed the scenario in which they find themselves in terms of their professionalization and professionalism. The concept of valuation defined by Conae 2014 was assumed, whose understanding signals the relationship between initial education, continuing education, career, wages and working conditions, as this was how the logic of reducing valuation only to the training of professionals was broken. . It was also sought to situate teaching professionals and education employees as two categories in motion, whose stories of struggles have provided some advances in the enhancement and consolidation of their identity, despite the enormous challenges and asymmetries experienced in the objective conditions of exercise. professional and professional.

INTRODUÇÃO

A valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas permeado por concepções distintas sobre valorização, bem como sobre quem são os profissionais da educação. A Conferência Nacional de Educação (1) apresenta uma concepção ampla sobre valorização do profissional da educação. Rompendo com a visão de valorização restrita ou tributária da formação, o documento final da Conae define que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Essa concepção é fundamental para que avanços se materializem na valorização dos profissionais da educação. As deliberações da Conae se articulam a movimentos em prol dessa valorização, envolvendo embates na tramitação e aprovação

do PNE, políticas e diretrizes nacionais visando superar um cenário marcado pela necessidade de diretrizes nacionais para as carreiras, piso salarial nacional para todos, melhoria das condições de trabalho e garantia de formação inicial e continuada para os profissionais da educação (2).

Outro conceito que identifica o profissional de educação é o de profissionalidade. Ele expressa, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade. Não se limita às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural. Essas concepções são fundamentais para discutir e avançar a agenda ampla que compõe a valorização envolvendo questões como formação inicial e continuada, carreira, salários e remunerações, condições de trabalho e saúde, que certamente interferem no pensar e no fazer político-pedagógico do profissional da educação e, portanto, na sua profissão, profissionalização e profissionalidade (3-5).

Historicamente, os profissionais do magistério da educação básica se constituíram como categoria profissional a partir da caracterização identitária como profissionais da educação. Muitos debates e concepções em disputa marcam a trajetória desses profissionais envolvendo questões como formação e atuação profissional, entre outros. Trata-se de categoria expressiva, constituída por mais de dois milhões de profissionais, que atuam nas etapas e modalidades educativas da educação básica (6).

A despeito da consolidação identitária do profissional do magistério, a categoria apresenta inúmeros desafios, que envolvem salários, condições de trabalho, formação, entre outros. Por essa definição são profissionais da educação os professores e os trabalhadores da educação com formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim. Essa mudança na LDB contextualiza o que se entende por educação e redefine os diferentes profissionais que a constroem no cotidiano das instituições de educação básica (7).

A despeito desses avanços, as condições dos funcionários da educação básica são as mais diversas e fortemente marcadas por assimetrias. Em alguns casos, gozam de plano de carreira e, em outros, os sistemas tem optado pela terceirização ou outras formas precárias de contratação (8).

O marco regulatório reafirma o respeito e valorização da diversidade como dinâmicas intrínsecas à formação dos profissionais da educação, bem como a necessária e fecunda articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais (9).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de

palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Política, valorização, profissional, educação. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o PNE, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, que resultaram, respectivamente, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação Básica e dos funcionários da educação básica, e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, procedeu à análise dos referidos dispositivos legais, enfatizando a necessidade de maior organicidade às políticas de formação dos profissionais da educação básica (10-12).

As DCN para a formação inicial e continuada, discutidas ao longo do texto, avançam ao propor novos cenários formativos institucionalizados para esses profissionais, a partir de uma base comum nacional que, ao não se configurar como currículo mínimo, apresenta fundamentos essenciais à formação inicial e continuada, a serem objeto de institucionalização por parte das instituições de formação, em articulação com os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais (13).

Por outro lado, o texto alerta para avanços e limites no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o que vai requerer ação orgânica das entidades do campo e de seus profissionais, a fim de fortalecer as instâncias de deliberação previstas neste instrumento normativo, visando garantir ampla participação no diagnóstico, planejamento, proposição e materialização de políticas para a formação inicial, sem descuidar dos enormes desafios postos à garantia de diretrizes nacionais de carreira, piso salarial nacional, condições de trabalho e saúde para os profissionais da educação que compõem, junto com a formação inicial e continuada, a concepção ampla de valorização profissional aprovada pela CONAE 2014 (14).

Face ao cenário político atual do Estado Brasileiro, reafirma-se a luta pela retomada da democracia e do Estado de Direito em contraposição ao governo interino

e às suas políticas de ajustes estruturais que afetam os diferentes setores, especialmente as políticas sociais. Tal cenário requer vigor no combate aos retrocessos que demarcam as políticas atuais, com especial relevo para a Proposta de Emenda à Constituição PEC 241/2016 que, ao prever que as despesas do governo federal por 20 anos, a partir de 2017, sejam corrigidas apenas pela inflação do ano anterior, vai comprometer sobretudo as áreas sociais, especialmente saúde e educação. No caso dessas áreas, poderá significar não apenas um recuo nos recursos, mas, de maneira estrutural, a quebra da vinculação constitucional de recursos duramente conquistada, além de inviabilizar o PNE (15).

Situa-se, ainda, a defesa da instituição do Sistema Nacional de Educação, configurado a partir de novos marcos na ação e na relação entre os entes federativos, sem descuidar de normas e diretrizes nacionais, bem como da garantia constitucional na autonomia dos entes federados (15).

A instituição do SNE é fundamental para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE, pois remete à efetiva institucionalização deste no bojo das relações federativas, o que envolve, em consonância ao arcabouço jurídico, maior organicidade na relação, na definição de responsabilidades e competências entre os entes federativos, contribuindo, desse modo, para avanços na agenda da política educacional por meio de efetiva coordenação federativa (16).

CONCLUSÃO

Ao longo do texto sinalizou-se para concepções em disputa em torno do que se entende por valorização dos profissionais da educação, e situamos o cenário em que eles se encontram no tocante à sua profissionalização e profissionalidade. Assumiu-se a concepção de valorização definida pela Conae 2014 cuja compreensão sinaliza para a relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, pois foi assim que se rompeu com a lógica de reduzir a valorização somente à formação dos profissionais.

Buscou-se, ainda, situar os profissionais do magistério e funcionários da educação como duas categorias em movimento, cujas histórias de lutas têm propiciado alguns avanços à valorização e consolidação de sua identidade, a despeito dos enormes desafios e assimetrias vivenciados nas condições objetivas de exercício profissional e profissionalidade.

REFERÊNCIAS

1. BÁSICA, Educação. de Valorização dos Profissionais da Educação—FUNDEB. **Diário Oficial da União, Brasília.**

2. BORGES, Vander Oliveira. Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação-FUNDEB: impactos financeiros junto aos governos estaduais e municipais, nos primeiros cinco anos da sua implantação. 2007.
3. BRZEZINSKI, Iria. DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012-2021)/CONTEMPORARYS DEBATES ON EDUCATIONAL PROFESSIONALS FORMATION AND VALUATION AND THE NATIONAL EDUCATION PLAN (2012–2021). **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 20, p. 11-28, 2012.
4. BRZEZINSKI, Iria. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2?). **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 16, n. 1, 2013.
5. COSTA, Jean Mário Araujo; CUNHA, Maria Couto. Política de formação e valorização dos profissionais da educação básica no Brasil: estudo sobre os instrumentos legais nos primeiros quinze anos do século XXI. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 87477-87489, 2020.
6. DE ANDRADE, Edson Francisco. Perspectivas de valorização dos profissionais da educação no plano nacional de educação (2014-2024). **Educação**, v. 43, n. 3, p. 431-448, 2018.
7. DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação-Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016.
8. FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2013.
9. FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Em tempos de valorização dos profissionais da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 16, 2014.
10. GOMES, Angela de Castro Correia et al. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB), NO PERÍODO 2007-2010, EM GUAJARÁ-MIRIM, RO. **Guajará-Mirim, RO. 340f. (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, SP**, 2011.
11. JEFFREY, Debora Cristina. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, v. 2, n. 2, p. 51-60, 2012.
12. PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz; KLINKE, Karina; DA SILVA, Marcelo Soares Pereira. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013.

13. POLENA, Andrea. Uma avaliação do efeito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) nos municípios do Estado do Paraná nos anos 2007 a 2014. 2016.
14. SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 981-1000, 2010.
15. SOUZA, Michele Borges de et al. Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará. 2012.
16. VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização dos profissionais: A Carreira e salários. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 409-426, 2014.

Capítulo 6

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E AÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS RELACIONADOS AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

A Educação Infantil (EI) é uma demanda social crescente no país, fruto de lutas de setores organizados, responsáveis por mudanças substanciais que caminham para uma concretização dos princípios previstos em lei. No tocante ao financiamento, desde a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil conta com a vinculação mínima de 25% dos impostos mais transferências constitucionais. Com o advento da política de fundos, instituída primeiramente pelo Fundef, com focalização da subvinculação de recursos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil fica secundarizada, mas ainda dispunha de 10% dos recursos não vinculados para seu financiamento. Com a substituição do Fundef pelo Fundeb a EI e as demais etapas e modalidades da Educação Básica, passam a ser contempladas com recursos do Fundo. Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Financiamento, educação, sociedade civil, direito. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. Foi a partir da década de 1990 que se demandou uma maior preocupação com a distribuição de recursos para tornar o Estado mais eficiente, autônomo e menos burocrático. Com a política de fundos que operou, inicialmente, com o Fundef a partir de 1997, passando a vigorar na maioria dos municípios brasileiros em 1998, e posteriormente com o Fundeb, em 2007, a Educação Infantil configurou-se pela primeira vez no panorama da política de financiamento educacional, tendo a vinculação de recursos assegurada constitucionalmente. Esse fato anunciou a possibilidade de trazer para essa etapa educativa inúmeras contribuições: o aumento de recursos, a expansão do atendimento, a melhoria da qualidade, o fortalecimento do caráter educacional e, sobretudo, colocou-a em evidência.

ABSTRACT

Early Childhood Education (EI) is a growing social demand in the country, the result of the struggles of organized sectors, responsible for substantial changes that are

moving towards a realization of the principles provided for by law. With regard to financing, since the Federal Constitution of 1988, Early Childhood Education has been subject to a minimum commitment of 25% of taxes plus constitutional transfers. With the advent of the fund policy, first instituted by Fundef, with a focus on the sub-linking of resources in Elementary School, Early Childhood Education was left behind, but still had 10% of the untied resources for its financing. With the replacement of Fundef by Fundeb, EI and the other stages and modalities of Basic Education are now covered by Fund resources. This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords; identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following descriptors were used: Financing, education, civil society, law. Inclusion criteria were: articles in periodicals, Portuguese language and available for free. It was from the 1990s that a greater concern with the distribution of resources was demanded in order to make the State more efficient, autonomous and less bureaucratic. With the policy of funds that operated initially with Fundef from 1997, coming into force in most Brazilian municipalities in 1998, and later with Fundeb, in 2007, Early Childhood Education was configured for the first time in the panorama of educational financing policy, with the linkage of resources guaranteed constitutionally. This fact announced the possibility of bringing numerous contributions to this educational stage: the increase of resources, the expansion of care, the improvement of quality, the strengthening of the educational character and, above all, it highlighted it.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) é uma demanda social crescente no país, fruto de lutas de setores organizados, responsáveis por mudanças substanciais que caminham para uma concretização dos princípios previstos em lei. Tais mudanças se revestiram em conquistas, que, segundo (1), foram incorporadas pela Constituição Federal (CF), de 1988, a partir de algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía a essa etapa da educação. “Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado” (1).

Já (2) considera que as mudanças que incidem sobre a educação desde a promulgação da CF/88, representaram, para a EI, a conquista de uma legitimidade obtida com atraso em relação à situação existente. Isso porque, a partir de meados

dos anos de 1970, o Brasil foi palco de uma expressiva expansão do atendimento às crianças menores de 7 anos por meio das mais variadas modalidades de serviços, sejam privados, governamentais e comunitários. Assim, o segmento da EI foi o que sofreu uma das mais profundas reformas (3).

No tocante ao financiamento, desde a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil conta com a vinculação mínima de 25% dos impostos mais transferências constitucionais. Com o advento da política de fundos, instituída primeiramente pelo Fundef, com focalização da subvinculação de recursos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil fica secundarizada, mas ainda dispunha de 10% dos recursos não vinculados para seu financiamento. Com a substituição do Fundef pelo Fundeb a EI e as demais etapas e modalidades da Educação Básica, passam a ser contempladas com recursos do Fundo (4-6).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Financiamento, educação, sociedade civil, direito. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em que pese todo o arcabouço legal em torno do financiamento da educação, que a partir da CF/88 passa a ser tratado como uma questão de cidadania, como um dever do Estado, no sentido de assegurar o direito à educação, frequentemente os recursos financeiros destinados às crianças pequenas são insuficientes, pois, apesar do significativo avanço e da responsabilização dos entes municipais pela EI, essa etapa da educação não nasceu como prioridade, tampouco com uma política clara e específica de financiamento educacional (7).

Particularmente, importa registrar que a política de fundos impactou direta e indiretamente na oferta da EI, já que a aprovação do Fundef, nesse panorama, ao

priorizar o Ensino Fundamental, trouxe de forma acentuada, implicações para a oferta desta etapa da educação. É o que apontam os estudos de (8), ao analisar o processo de municipalização do Ensino Fundamental no Brasil, constatando que cerca de 70% das matrículas dos anos iniciais dessa etapa da educação ficaram sob a responsabilidade das prefeituras. Para (9), “essa medida impediu, na prática, a utilização de parte significativa dos recursos vinculados constitucionalmente à MDE em outras etapas de ensino que não a do fundamental”.

A propósito da EC de nº 53/2006, que criou o Fundeb, foi marcada por uma forte participação das instâncias governamentais das três esferas do governo, além da articulação de entidades e movimentos da sociedade civil organizada que atuaram fortemente para a regulamentação deste Fundo. Cabe sobrelevar a ação do Movimento Fundeb pra valer! que culminou com uma intensa mobilização e intervenção junto ao poder Legislativo, imprimindo significativas mudanças nas propostas preliminares e, ainda, o Movimento Fraldas Pintadas, que foi decisivo para a inclusão da creche no Fundeb. Dentre essas mudanças contempladas na EC nº 53/2006, algumas merecem ser pontuadas: a inclusão da creche (0 a 3 anos) no Fundeb; uma maior participação da União na complementação de recursos na proporção de, pelo menos, 10% do total dos recursos dos fundos; a constitucionalização de cotas estaduais e municipais do salário-educação, com a repartição dos recursos de acordo com as matrículas das redes públicas; a inclusão, na Constituição, do Piso salarial profissional nacional para os profissionais da Educação Básica e, ainda, conforme preceitua o parágrafo único do art. 23 da EC nº 53/2006, com a previsão de “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...], e abrindo caminho para a edição de uma futura lei regulatória da cooperação intergovernamental na educação” (10-14).

CONCLUSÃO

Foi a partir da década de 1990 que se demandou uma maior preocupação com a distribuição de recursos para tornar o Estado mais eficiente, autônomo e menos burocrático. Com a política de fundos que operou, inicialmente, com o Fundef a partir de 1997, passando a vigorar na maioria dos municípios brasileiros em 1998, e posteriormente com o Fundeb, em 2007, a Educação Infantil configurou-se pela primeira vez no panorama da política de financiamento educacional, tendo a vinculação de recursos assegurada constitucionalmente. Esse fato anunciou a possibilidade de trazer para essa etapa educativa inúmeras contribuições: o aumento de recursos, a expansão do atendimento, a melhoria da qualidade, o fortalecimento do caráter educacional e, sobretudo, colocou-a em evidência.

REFERÊNCIAS

1. DE CARVALHO COSTA, Áurea. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 1, 2010.
2. DE MACEDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 2, 2011.
3. DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 821-839, 2005.
4. GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios. 2010.
5. HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014.
6. HAGE, Salomão. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2006.
7. LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**, v. 3, p. 145-176, 2001.
8. LIMA, Maria Carmem Bezerra; DE SOUSA LIMA, Carmen Lúcia; DA SILVA FONTINELES, Isabel Cristina. n. 17-A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCIDÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.
9. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.
10. PINTO, José Marcelino; CARA, Daniel. As configurações do financiamento educacional após a aprovação do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, 2014.
11. SALES-UFPI, Luís Carlos. O financiamento da educação no Plano Estadual de Educação do Piauí: inventariando um processo.
12. SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009.

13. SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de políticas educacionais**, v. 5, n. 9, 2011.
14. TEIXEIRA, Jefferson Alves et al. O financiamento da educação no contexto do plano nacional de educação (2014-2024): as disputas no Congresso Nacional. 2019.

Capítulo 7

LIMITES E PERSPECTIVAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

A discussão sobre a gestão da educação básica apresenta-se a partir de várias proposições, bem como concepções e cenários complexos, articulados aos sistemas de ensino. Nessa direção, é fundamental situar os eixos que permeiam a presente análise sobre gestão, no tocante à concepção, formação e financiamento da educação. Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada. Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, educação básica, Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã. Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, revelada nos indicadores sociais preocupantes e que, nesse sentido, carece de amplas políticas públicas, incluindo a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão, com qualidade social, na educação básica.

ABSTRACT

The discussion about the management of basic education is presented from several propositions, as well as complex conceptions and scenarios, articulated to the

teaching systems. In this direction, it is essential to locate the axes that permeate this analysis of management, with regard to the conception, training and financing of education. From this perspective, the articulation and re-discussion of different actions and programs, aimed at educational management, should be guided by a broad concept of management that considers the centrality of educational policies and pedagogical projects in schools, as well as the implementation of participation processes and decision in these instances, guided by the rescue of the social right to education and school, by the implementation of autonomy in these social spaces and also by the effective articulation with the management projects of the MEC, the secretariats, with the political-pedagogical projects of the schools and with the broad involvement of organized civil society. This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords; identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following descriptors were used: Management, basic education, Brazil. Inclusion criteria were: articles in periodicals, Portuguese language and available for free. These findings contribute to the understanding that the democratization of education is not only achieved by guaranteeing access, requiring its provision with social quality, to optimize the permanence of students and, thus, contribute to the improvement of training processes and citizen participation. All these issues are linked to the objective conditions of the population, in a country historically marked by strong social inequality, revealed in the worrying social indicators and which, in this sense, lacks broad public policies, including the guarantee of optimization in the policies of access, permanence and management, with social quality, in basic education.

INTRODUÇÃO

No contexto nacional, a discussão sobre a gestão da educação básica apresenta-se a partir de várias proposições, bem como concepções e cenários complexos, articulados aos sistemas de ensino. Nessa direção, é fundamental situar os eixos que permeiam a presente análise sobre gestão, no tocante à concepção, formação e financiamento da educação (1).

A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como

lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (2,3).

Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (4).

Por outro lado, a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem (7).

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar (5).

Nesse sentido situam-se também as ações voltadas à organização da educação nacional, cujo norte político-pedagógico, no campo e na cidade, deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores e estudantes, considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional (6).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, educação básica, Brasil. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)

O FUNDESCOLA é um dos espaços de desenvolvimento de programas do Ministério da Educação, por meio de parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e tem por objetivo promover um conjunto de ações voltadas para as escolas do ensino fundamental (9).

O FUNDESCOLA, por meio de processos formativos e de apoio à gestão educacional, tem como meta a busca da eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público, ao focalizar o ensino-aprendizagem e as práticas de gestão das escolas e secretarias de educação. As estratégias descritas no PDE enfatizam o desenvolvimento de ações para aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais. Na área de gestão, o PDE é um dos programas centrais do FUNDESCOLA, dada a sua abrangência e inserção nas três regiões (10).

Com relação ao PDE, (8) afirmam que este plano estrutura-se por meio de “uma nova cultura organizacional firmada sobre princípios de gestão estratégica e do controle da qualidade total, orientada pela e para a racionalização, a eficiência e a eficácia”. Desse modo, ideologicamente, o PDE, desde a sua concepção, “busca criar o consenso em torno da idéia de que a melhoria da educação estaria na adoção dos parâmetros de mercado, com a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública”. Tal concepção alicerça-se numa ressignificação da gestão democrática e da participação, entendidas a partir da criação de canais de efetiva participação e decisão coletivas, tendo por norte a educação como um bem público.

Algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos estados, Distrito Federal e municípios. A iniciativa da União, por meio da indução do financiamento de ações, programas e políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza pela superposição e pela ingerên-

cia direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros. Nesse cenário, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, e à proposição de políticas centralizadas

no âmbito de programas e ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino (11-13).

Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos. No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação (14,15).

CONCLUSÃO

Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã.

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, revelada nos indicadores sociais preocupantes e que, nesse sentido, carece de amplas políticas públicas, incluindo a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão, com qualidade social, na educação básica.

REFERÊNCIAS

1. ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019.
2. COSTA, Gilvan Luiz Machado. Configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 8, n. 1, p. 85-109, 2013.
3. DA SILVA, Amanda Carollo Ramos; DOS SANTOS, Beatriz Andrade. Políticas Educacionais no Brasil e os Desdobramentos na Educação Básica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 10, n. 2, 2009.
4. DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. 2007. **Acesso em**, v. 12, 2015.

5. DOURADO, Luís Fernandes Políticas; FERNANDES, Políticas. gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100.
6. DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 921-946, 2007.
7. DOURADO, Luiz Fernandes. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO Diretrizes para a Carreira e Remuneração**, p. 132, 2009.
8. GUINDANI, E. R. et al. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira–INEP. Indicadores Educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em jul./2018 DOURADO, L F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100–Especial. **Ronaldo Bernardino Colvero; Danilo Pedro Jovino; Edson Monteiro Paniagua (Org.)**, 2020., p. 154.
9. MENDES, E. G. Política e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
10. MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, 2016.
11. RICHIT, Adriana; PASA, Bárbara; LÉVY, Pierre. Práticas pedagógicas com tecnologias na educação básica e as políticas de inclusão digital: compreensões, limites e perspectivas. **ROSA, Geraldo; PAIM, Marilane Wolf. Educação básica: políticas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Mercado das Letras**, p. 131-154, 2012.
12. ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 165-176, 1999.
13. SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008.
14. SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1105-1121, 2011.
15. VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 1, 2007.

Capítulo 8

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ANTE AS EXIGÊNCIAS DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

E-mail: paixaobezerra@hotmail.com

RESUMO

Assumida uma concepção peculiar de qualidade e de produtividade da escola, é importante considerar as implicações de ordem administrativa daí decorrentes. Em nosso dia-a-dia, administração (ou gestão, que será aqui tomada como sinônimo) costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir, administrar, seja confundido com mandar, chefiar. Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, educação, qualidade, produtividade, escola pública. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente. Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções.

ABSTRACT

Assuming a peculiar conception of school quality and productivity, it is important to consider the resulting administrative implications. In our day-to-day, administration (or management, which will be taken as a synonym here) is usually associated with leadership or control of the actions of others. This is due to the fact that, on a daily basis, we live with will and domination and we hardly realize it. It is understandable, therefore, that managing, administering, is confused with ordering, leading. This is a narrative literature review study, based on the following steps: identification of the theme and selection of the research question; establishment of keywords; identification of studies; categorization of selected studies; analysis and interpretation of results and presentation of the review/synthesis of knowledge. The research was carried out in

the following databases: Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Scopus. The following descriptors were used: Management, education, quality, productivity, public school. Inclusion criteria were: articles in periodicals, Portuguese language and available for free. To respond to the demands of quality and productivity of public schools, the management of education must be fully realized in its mediating character. At the same time, in line with the dialogical characteristics of the pedagogical relationship, it should take a democratic form to meet both the population's right to democratic control of the state and the need that the school itself has for the participation of users in order to perform their functions well, in basic education.

INTRODUÇÃO

Assumida uma concepção peculiar de qualidade e de produtividade da escola, é importante considerar as implicações de ordem administrativa daí decorrentes. Em nosso dia-a-dia, administração (ou gestão, que será aqui tomada como sinônimo) costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir, administrar, seja confundido com mandar, chefiar (1).

Todavia, se sairmos das concepções cotidianas e nos aprofundarmos na análise do real, perceberemos que o que a administração tem de “essencial” é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Administração será, assim, como já defini anteriormente (2), a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.”

Esta concepção da administração enquanto mediação traz, inicialmente, duas consequências importantes. Em primeiro lugar, ela nos possibilita identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim a que deveriam servir, erigem-se em fins em si mesmas, naquilo que Sánchez Vázquez (1977) chamaria de práticas burocratizadas. De passagem, pode-se ressaltar que o que há de odioso, comumente, nas atividades assim chamadas de burocráticas não é a papelada que costuma acompanhá-las, mas sim o fato de que são práticas inúteis aos fins, pois que se tornam fins em si. Em política educacional, essa burocratização dos meios tem prestado, muitas vezes intencionalmente, para se evitar que se alcancem os fins declarados (3-5).

Uma segunda decorrência do caráter de mediação da gestão ou administração é que, não sendo fim em si, ela pode articular-se com uma variedade infinita de objetivos, não precisando estar necessariamente articulada com a dominação que vige em nossa sociedade. Mas isto não deve servir a qualquer pretexto de imputar-lhe uma neutralidade que não existe. Embora toda administração tenha a característica básica de mediação, não significa que toda administração seja idêntica. Precisamente por

ser mediação a determinado fim, a administração tem que adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos (6).

Se está envolvida a educação, é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar (7).

Como participante da divisão social do trabalho, a escola é responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. Seu produto, como qualquer outro (ou mais do que qualquer outro), precisa ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir. Todavia, é muito escasso o conhecimento a esse respeito, quer entre os que lidam com a educação em nossas escolas (que pouca reflexão tem desenvolvido a respeito da verdadeira utilidade do serviço que têm prestado às famílias e à sociedade), quer entre os próprios usuários e contribuintes (que têm demonstrado pouca ou nenhuma consciência a respeito daquilo que devem exigir da escola) (8).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, educação, qualidade, produtividade, escola pública. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como permanência dos ideais da escola tradicional de décadas atrás, quando a população usuária da escola pública se restringia aos filhos das camadas mais ricas da sociedade, a escola de hoje continua a ter como propósito apenas preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para o ingresso na universidade. Além disso, na falta de objetivos socialmente relevantes e humanamente defensáveis a dirigir a ação escolar, a competência desta continua a ser pautada pela capacidade de aprovar os alunos em exames, como se as crianças e os jovens devessem frequentar a instituição educativa não para apreenderem a cultura acumulada historicamente, de modo a formarem suas personalidades enquanto cidadãos conscientes e autônomos e enquanto pessoas aptas a aproveitarem a rica herança cultural da história, mas apenas para “tirarem nota” e se treinarem para responder aos testes que compõem os estúpidos vestibulares, “provões” e assemelhados (9).

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (10).

Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar (11).

Por um lado, é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados (12,13).

CONCLUSÃO

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população

ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções.

REFERÊNCIAS

1. ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco HG; FRANCO, Creso. **Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira**. Texto para discussão, 2002.
2. CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014.
3. DE AZEVEDO, Janete Maria Lins. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2014.
4. DI GIORGI, Cristiano Amaral G.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2010.
5. FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier**, v. 1, p. 213-238, 2009.
6. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. In: **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 2002. p. 260-260.
7. FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 153-177, 2009.
8. FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 989-1014, 2007.
9. GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 100-124, 2013.
10. MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 277-294, 2007.
11. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-23, 2005.
12. SOARES, Caio Márcio Becker. Métodos e técnicas para a gestão da qualidade e da produtividade. **Revista de Administração. São Paulo**, v. 28, n. 1, p. 81-85, 1993.
13. SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. **Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, v. 1, p. 87-114, 2005.

SOBRE A AUTORA

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí em 2005. Possui Especialização em Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica pela Faculdades Integradas UNICESP em 2008. Realizou curso de capacitação para Gestores Escolares - PROGESTÃO com carga horária de 274 horas entre junho/2005 a março/2006. Atua desde 2001 como professora no estado do Piauí. Atua desde 2006 como coordenadora pedagógica nas escolas da prefeitura de Teresina (PI). Participou do Curso Administração Escolar oferecido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura no município de Teresina em 2005, com carga horária de 60 horas. Participou da Formação Continuada O Novo Ensino Médio: Novos Paradigmas para Educação no Século XXI ofertada pelo Instituto Educacional Realize em 2021, com carga horária de 40 horas.

ÍNDICE REMISSIVO

A	Q
Avaliação, 20	qualidade, 56
B	S
Brasil, 7, 13, 20, 30, 50	sociedade civil, 44
D	T
direito, 44	tipos de educação, 7
E	U
educação, 30, 37, 44, 56	unidade escolar, 13
Educação, 7	
educação básica, 20, 50	V
escola pública, 56	valorização, 37
F	
Financiamento, 44	
G	
Gestão, 13, 50, 56	
M	
Modalidades, 7	
N	
Níveis, 7	
P	
planos, 30	
Política, 37	
produtividade, 56	
profissional, 37	
programas, 30	
projetos, 30	



O livro tem como proposta o estudo sobre os paradigmas da gestão educacional que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização e articulação do talento humano e sinergia coletiva, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino educacional e sua evolução.

ISBN 978-65-80476-65-7



9 786580 476657 >