

Ministério da Educação – MEC
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – CAPES
Diretoria de Educação a Distância – DED
Universidade Aberta do Brasil – UAB
Programa Nacional de Formação
em Administração Pública – PNAP
Bacharelado em Administração Pública

ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO MUNICIPAL

Gestão da Educação

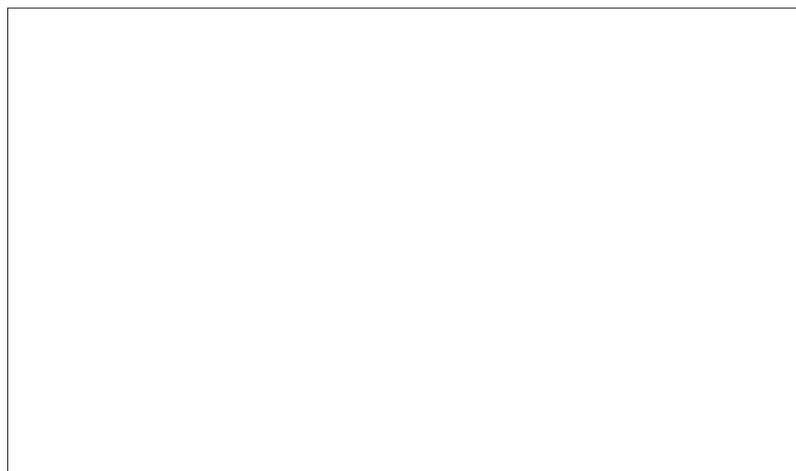
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

Prof. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

Graduado em filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1987), Especialista em Educação Popular pela FAFIRE (1992), Especialista em Associativismo pela UFRPE (1994), mestre em Planificación Y Gestion Organizacional pelo Instituto Universitario de Administración de Empresas/ UAM (1999), doutor em Educação pela UFPE (2009). Professor Associado e livre docente da Universidade de Pernambuco, membro do colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UPE, pesquisador da área de gestão e políticas públicas em educação. Exerceu função de direção de Campus Universitário no período de 2002 a 2014. Membro da Academia Pernambucana de Educação e Cultura. Pró-reitor de Graduação da Universidade de Pernambuco (2015-2018). Atual pró-reitor de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco (2019-....).



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR | CAPES

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS

Universidade de Pernambuco | UPE

AUTOR DO CONTEÚDO

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

EQUIPE TÉCNICA – UPE | NEAD

COORDENAÇÃO DO NEAD - UPE

Renato Medeiros de Moraes

COORDENAÇÃO DO PROJETO

Roberto Luiz Alves Torres

PROJETO GRÁFICO

José Marcos Leite Barros

EDITORAÇÃO

Anita Maria de Sousa

Aldo Barros e Silva Filho

Enifrance Vieira da Silva

Danilo Catão de Lucena

REVISÃO TEXTUAL

Maria Tereza Lapa Maymone de Barros

Geruza Viana da Silva

CAPA

José Marcos Leite Barros



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	7
CAPÍTULO 1 - A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES _____	9
Introdução	9
A Gestão da Educação à Luz do Princípio Democrático	11
Gestão da Eficiência e Produtividade na Educação	15
Resumo	18
Atividades	18
Referência	19
CAPÍTULO 2 - A GESTÃO DO CURRÍCULO E DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM _____	21
A Base Nacional Comum Curricular e os Mínimos Curriculares	22
A Avaliação dos Resultados da Educação	24
Caso - Rede de Cooperação Privada em Favor da Instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC	25
Atividades	27
Referências	28
CAPÍTULO 3 - O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL _____	29
Introdução	29
O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988	30
As Diretrizes para o Financiamento da Educação Nacional na Lei de Diretrizes e Bases	31
Metas para o Financiamento da Educação no Plano Nacional de Educação (PNE)	32
O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb 2021	34
O Planejamento da Educação nos Municípios	37
Plano de Ações Articuladas (PAR)	38
Atividades	40
Referências	41
CAPÍTULO 4 - A ESCOLA COMO FOCO DA POLÍTICA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO _____	43
O Planejamento Estratégico da Escola: A Função do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)	47
O Programa de Inovação Educação Conectada	51
O Projeto Político Pedagógico e a Autonomia da Escola	54
Funções do PPP na Escola	55
Elementos Constituintes do Projeto Política Pedagógica da Escola	56

O Conselho Escolar	59
A Escolha de Dirigentes nas Instituições Escolares	62
Caso – o Processo de Escolha de Dirigentes Escolares na Rede Estadual de Educação de Pernambuco	63
Atividades	64
Referências	65

GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Prof. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

Apresentação da Disciplina

Ementa

Arcabouço legal e normativo de financiamento da educação na esfera municipal: LDB e FUNDEB. Gestão da rede municipal de educação: unidades escolares, creches, projetos pedagógicos, valorização do magistério, matrícula, transporte, merenda. Arranjos interfederativos e políticas públicas na área de educação: Plano de Ações Articuladas. Conselhos escolares e controle social. Indicadores de Avaliação de Desempenho na Educação Básica. Uso de tecnologias na educação. Estudos de casos aplicados.

Objetivo Geral

O objetivo desta disciplina é discutir os fundamentos, princípios e estratégias da política de gestão da educação no Brasil.

Apresentação

Nesta disciplina abordaremos a questão da gestão da educação, focada na organização da educação em redes ou sistemas públicos estaduais e/ou municipais, e na organização da unidade escolar. Trata-se nesse sentido de um esforço para compreender como são geridos os sistemas educacionais e/ou as instituições escolares, dado que estão organicamente integrados em redes.

A disciplina está organizada para 30 horas de estudo, organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo buscar introduzir a compreensão em torno do processo de gestão da educação; um debate em torno da função social da educação; uma análise das características e dos princípios da gestão democrática e do modo gerencialista de organizar e avaliar a aprendizagem.

O segundo capítulo visa compreender a gestão do currículo da educação básica; analisar o processo de organização e planejamento curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular; e, por fim discute diferentes concepções em torno da qualidade da educação.

O terceiro capítulo busca identificar a regulamentação acerca do financiamento da educação básica pública brasileira; entender as diretrizes e metas para esta década; e por analisar as mudanças no novo Fundeb a partir de 2021.

O último capítulo tem foco específico na gestão da escola. Analisa o processo de negociação das metas para a educação a partir do financiamento externo; Discute o atual modelo de planejamento estratégico das redes públicas de ensino e da escola; Aponta o Projeto Político Pedagógico como estratégico para a autonomia da escola; Analisa o papel do Conselho Escolar na democratização da Gestão Escolar; e, por fim aponta questões e experiências em torno de processos de escolha de dirigentes escolares.

Bom estudo a todos!

Professor
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

CAPÍTULO I

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL: CONCEPÇÕES

Prof. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

Objetivos Específicos de Aprendizagem

Ao final deste Capítulo, você deverá ser capaz de:

- Compreender o processo de gestão da educação;
- Identificar a função da educação na sociedade; e
- Analisar as características dos princípios da gestão democrática e gerencialista na educação

Introdução

De modo geral, o termo gestão da educação refere-se à maneira como são geridos os sistemas educacionais e/ou as instituições escolares, dado que estão organicamente integrados em redes. É nesse sentido que se pode falar de gestão da educação, incluídos aí a organização do sistema da educação no âmbito federal, estadual, municipal e as unidades educacionais (escolas, creches e demais unidades de educação).

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, estabeleceu-se que, no prazo de dois anos, portanto em 2016, seria criado o Sistema Nacional de Educação¹. Esse sistema visa, entre outros objetivos, a garantia de um financiamento adequado às políticas educacionais. O Sistema Nacional de Educação é desse modo a base e o alicerce para a efetivação do próprio PNE, na medida em que deve assegurar recursos para o alcance das metas e das “estratégias com vistas à garantia de educação em todos os níveis, etapas e modalidades e à superação das desigualdades regionais”. (BRASIL, 2014. P. 338).

¹ A Portaria nº 619, publicada pelo MEC, no dia 24 de junho de 2015, instituiu a Instância Permanente de Negociação Federativa no MEC, com representantes de estados, de municípios e da União, cujo objetivo é o fortalecimento dos mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino por intermédio do desenvolvimento de ações conjuntas para o alcance das metas do PNE e a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Trata-se nesse sentido de um sistema educacional amplo e ao mesmo tempo complexo, e que em seu estágio de desenvolvimento e organização, estar vinculado a uma política pública estabelecida, o PNE, e ao mesmo tempo avança conforme o ritmo dos interesses dos governos de se sucedem.

Neste cenário, uma questão central para se compreender o processo de gestão da educação é a consideração que se deve fazer quanto aos seus fundamentos, ou de modo prático, quanto aos seus objetivos e a sua função política na sociedade.

É nesse sentido que a questão da gestão da educação como um todo, tem sido pauta dos principais eventos estaduais de educação, sobretudo as conferências regionais e nacionais, bem como têm sido pautadas nos planos nacionais de educação, desde 2010. Apresenta-se, desde então como uma questão política em permanente disputa de concepção, processo esse estimulado por interesses múltiplos e distintas concepções que embasam as funções da educação, entre elas, a que defendem este termo como um processo permanente de formação para a vida cidadã e, em outra direção, a linha conceitual que concebe educação como processo formativo para responder as demandas produtiva conforme o mercado.

A primeira justifica-se pela necessidade de formação do cidadão crítico, fundamentada em um conceito de educação na perspectiva da formação humana, embasada em processos autônomos e de participação, de cooperação e solidariedade entre os sujeitos. De outro modo, uma educação centrada nas necessidades do mercado, pautado por uma lógica da competição, e da meritocracia. As políticas educacionais carregam essas marcas, direcionam ações, estratégias, recursos, processos na direção de uma concepção desejada como fim para a educação.

A concepção da gestão da educação é assim parte desse processo, sofre influência direta das opções políticas, sendo, portanto um reflexo das escolhas históricas que os governos decidem fazer, das ações que escolhem priorizar. Têm-se presente que, na história recente da educação no Brasil, pode-se identificar claramente a presença de, no mínimo, duas distintas concepções em disputa: a gestão democrática e a gestão gerencial, compreensões que serão destacadas nos itens a seguir.

Seja no âmbito nacional, estadual ou municipal, sob a dimensão da gestão dos sistemas ou mesmo das unidades educacionais, a gestão da educação prescinde de espaços institucionais que lhes atribuem qualidade, tais como conselhos, fóruns de educação, grêmios e diretórios estudantis, conselhos e colegiados. Na educação básica e/ou na educação superior, a gestão da educação se faz essencialmente com a força desses organismos, que respondem qualitativamente quando reforçados e valorizados, dando a educação sua necessária legitimidade social.

A Gestão da Educação à Luz do Princípio Democrático

O princípio da gestão democrática foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, reservando aos sistemas de ensino a prerrogativa de sua construção e operacionalização. Em sua amplitude, a CF -1988 deixou, a critério dos estados e de sua autonomia, os passos seguintes, ou seja, estabelecer estratégias e experiências de gestão democrática da educação, em especial no âmbito das escolas, tais como a eleição ou nomeação de diretores e de colegiados de escola.

Este princípio foi regulamentado em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Base – LDB (BRASIL, 2008). Nesta normativa, a mais importante da educação brasileira, ficou estabelecido no âmbito das instituições públicas de educação básica no Brasil, a gestão escolar a partir da efetivação dos princípios da gestão democrática. Em seu artigo 14º, essa lei refere o princípio da participação, como condição fundamental para o exercício da democracia a ser exercida pelos profissionais da educação e pela comunidade local, na elaboração do projeto político pedagógico através de conselhos escolares ou equivalentes.

Em 1997, na então proposta da sociedade brasileira para o Plano Nacional de Educação é retomada a defesa da gestão democrática da escola, justificada em função da necessidade de construção de um processo de autonomia, de representatividade e de participação da comunidade escolar, enfim, um modo de formação da cidadania. (CONED II, 1997).

Defendeu-se, a partir de então, experiências democráticas voltadas ao aperfeiçoamento da gestão escolar, aquelas “[...] que reforçam a participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar, norteiam-se pela construção de projetos político-pedagógicos participativos e convivem com os colegiados e as representações dos grupos sociais existentes no interior das instituições escolares”. (CONED II, 1997, p. 133).

A legitimidade democrática remete nesse sentido, ao esforço coordenado e coletivo, a ideia de trabalho associativo realizado por pessoas autônomas, que analisam situações e tomam decisões sobre a escola, com base no consenso construído a partir de colegiados. Essa perspectiva tende a evitar o decisionismo que não admite as conflitualidades e as interações que advém dos registros das coletividades, mas ao contrário, as considera na sua heterogeneidade (HABERMAS, 1997).

O paradigma democrático de gestão guia-se por dois princípios centrais, interdependentes e integrados: a participação e a autonomia. O princípio da participação refere-se a capacidade política de mobilizar pessoas, envolver os diferentes sujeitos em torno de ideias, projetos coletivos, no sentido de tornar a escola o espaço da formação, de produção do conhecimento referenciado socialmente, da garantia de direitos e deveres. Participação é nesse sentido uma categoria política, um processo efetivo

de exercício de poder, que potencializa a capacidade individual ou coletiva de influenciar processos de decisões, no caso da escola, sobre o processo deliberativo de política pedagógica.

Esse princípio é deste modo, central para a gestão democrática, na medida em que acentua aspectos políticos, mais que aspectos técnicos, diferenciando o sentido democrático de outras concepções centralizadoras e burocráticas de administração. A participação busca ainda atribuir a gestão, um sentido mais dinâmico, mobilizador, articulador e cooperativo em torno das decisões acerca do projeto social de escola.

Como princípio, a participação deve ser pensada em diferentes níveis, como destaca Luck (2013). Esta autora qualifica a participação a partir de três diferentes estágios de engajamento. O primeiro, a simples presença, considera que seu significado não é real enquanto participação, “a presença física, o estar presente, (não é) o bastante para que a pessoa seja considerada participante. Deixa-se de considerar que o termo em si pressupõe, além de fazer parte de, a ação efetiva de contribuição para o desenvolvimento da organização ou unidade social. (LÜCK, 2013, p. 37-38).

Um segundo nível de participação, ainda que limitado, é aquele em que sujeitos tomam parte de decisões relativas a questões de menor significado, eventual e sem informações básicas, apenas baseado em concepções do senso comum. Neste caso perde-se o significado pedagógico e social da decisão, pois “verifica-se, nessa prática de se envolver todos para discutir e decidir questões de menor significado e muitas vezes sem as informações básicas necessárias, uma série de aspectos negativos” (LÜCK, 2013, p. 46).

A forma mais completa de participação, afirma a autora, é aquela em que leva ao engajamento. Implica a presença, a análise de questões com base em informações significativas ao contexto de decisão. Esse nível de participação corresponde ao engajamento, “representa o nível mais pleno de participação” (LÜCK, 2013, p. 47).

O segundo princípio balizar da gestão democrática é a autonomia, que afirma o direito das unidades escolares públicas de educação básica integrarem progressivos graus de “autogestão”, no sentido de engajamento em uma estrutura. Esse princípio se insere na dimensão administrativa e também sob a organização político-pedagógica. Constitui-se assim em uma condição para a qualidade da instituição escolar, acompanhada de outros condicionantes, tais como os de infraestrutura, organização pedagógica e adequação material.

Uma expressão de sua autonomia é o desafio permanente da escola de pensar a si mesma e elaborar uma perspectiva para o seu futuro, como resultado do esforço coletivo de professores, de técnicos, de estudantes e da comunidade local. É materializado nesse sentido em processos de discussão e elaboração permanente de estratégias de aprender e de ensinar. Desse modo, autonomia é um exercício político, complexo e neces-

sário à função educativa que compete ao coletivo da escola, mediatizada por perspectivas éticas, políticas, pedagógicas e histórico-sociais.

Esses dois princípios constituem-se como essenciais para a qualidade da escola, na medida em que dizem respeito ao sentido e a condição da pessoa humana na estrutura educacional. Tornar a escola melhor, com condições de pensar e repensar a si mesma, implica necessariamente, [...] envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola, e que ela própria inculca” (ALARCÃO, 2001, p.19).

No dizer desta autora, essa característica é da natureza da escola, podendo ser chamada de “escola reflexiva [...] uma organização escolar que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p.25).

Não é uma tarefa simples para a escola pensar a si mesma. Exige-se de seus membros uma sistemática investigação sobre si e sobre o ambiente político, social e econômico em que ela está inserida. Implica

[...] na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta a comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima, na definição e realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa (ALARCÃO, 2001, p. 26).

As descobertas dos melhores caminhos para si, formular um projeto para sua atuação na sociedade, representa o esforço que a escola deve realizar permanentemente, “que conta com o empenho de cada um, porque foi interativamente construído através do diálogo entre seus membros, no entrelaçar de estratégias que vão do topo para a base e da base para o topo” (ALARCÃO, 2001, p. 26).

A gestão da escola nessa perspectiva, lida permanentemente com uma instituição em permanente mudança, sendo esta uma tarefa complexa, mas possível. Sugere Alarcão que, assim como o ser humano, a escola tem a capacidade de aprender e desenvolver-se por interação. Nesse sentido afirma, “se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la com organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo” (ALARCÃO, 2001, p.27).

O exercício democrático perpassa pela realização de funções fundamentais do processo de gestão. Um deles é sistematizar as contribuições, planejar a escola para realizar os esforços dos sujeitos, pensar e elaborar um projeto político de ação. As políticas atuais educacionais enxergam esse aspecto e centram atenção na dimensão técnica, mas de elevado impacto político, no planejamento da escola, nos moldes das organiza-

ções empresariais, com metas, monitoramento e responsabilização. É nessa perspectiva que se estabelece a política do PDE escola, fomentando essa lógica, desde 1995.

O desafio da gestão da escola vai além de uma questão técnica de planejamento. Para pensar e analisar a sua realidade e estabelecer caminhos de solução a curto médio e longo prazo. Planejar a escola requer um esforço coletivo, em primar pela dimensão ética, dimensão essa fundamental à natureza social da escola, como destaca Alarcão, “tem-se falado muito sobre o pensamento estratégico das organizações, só que nesse pensamento tem-se muitas vezes esquecido, a dimensão ética, valorativa, humana, interpessoal” (ALARCÃO, 2001, p. 28).

Uma escola é assim uma organização essencialmente aprendente, e por isso deve valorizar práticas coletivas, aprimorar o envolvimento das pessoas no processo de deliberação, “a participação nas decisões, o direito à palavra, a capacidade de responsabilização e avaliação [...] assumidos como imprescindíveis” (ALARCÃO, 2001, p. 28).

O desafio da gestão democrática na escola é disseminar e materializar formas de poder colegiado vivido a partir do conselho escolar, do grêmio estudantil, do conselho de pais e ainda na relação com a comunidade, com os técnicos e com os professores.

Nessa perspectiva, tem um papel preponderante o planejamento conceitual, formulado a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP). Este planejamento tem um papel político, no sentido de ser mobilizador da comunidade escolar, voltado a organizar a prática pedagógica e incluir nela interesses da maioria da população.

Outro aspecto significativo da gestão escolar democrática é a figura do diretor. Em uma gestão escolar democrática ele possui um papel significativo, enquanto assume a função de integrar as vontades, de conciliar desejos e diferentes pontos de vistas da comunidade escolar. Nesse sentido, o diretor passa a ser um líder democrático, “[...] compreendem também que a figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo.” (OLIVEIRA; MENEZES, 2018. p. 881). É nessa perspectiva que se tem observado no Brasil, a partir dos anos 1990, iniciativas de algumas redes, a garantia da eleição como forma de provimento ao cargo desses dirigentes.

Entende-se nessa ordem de análise, que gestão escolar de natureza democrática, deve “ser entendida como uma prática que envolve a efetiva participação nas decisões dos segmentos que compõem a comunidade escolar. Isso implica, dentre outras coisas, participar na organização, na construção e na avaliação do projeto político-pedagógico e na definição da utilização dos recursos da escola.” (MARQUES, 2014. p. 464).

A partir do Plano Nacional de Educação, PNE 2014 -2024, a gestão escolar se insere em um contexto mais amplo, ou mesmo um desafio a ser realizado, no âmbito das escolas e dos sistemas educacionais, “[...] efetivando-se através de diferentes mecanismos de participação, como conselhos escolares, conselhos municipais de educação, conselhos do Fundeb, conselhos de alimentação escolar, conselhos de transporte escolar, além da eleição dos dirigentes escolares” (MARQUES, 2014. p. 464). Persiste desse modo, a gestão da escola na perspectiva democrática, como um desafio histórico central para as políticas públicas em educação em especial para afirmação do sistema nacional de educação previsto no PNE.

Gestão da Eficiência e Produtividade na Educação

Os sistemas e as instituições educacionais, sobretudo nas últimas três últimas décadas, vêm sendo cobradas por um suposto padrão de eficiência e de produtividade, como requeridos pelo mercado. Inclui-se aí, sistemas padronizados de gestão, avaliação em larga escala e até mesmo a padronização dos currículos escolares.

Como observado em outros setores da gestão pública, tal como o da área de segurança, a gestão da educação tem recebido forte influência da lógica da gestão privada, assumindo no âmbito dos sistemas e das instituições educacionais, a perspectiva da administração gerencial empresarial.

Nesse sentido, as ideias acerca do gerencialismo na política educacional no Brasil têm sido derivadas das configurações que vêm assumindo as relações entre a gestão dos interesses públicos, que deve ser representada pelo estado e dos interesses privados, representados por organismos do mercado, organismos multinacionais e mais recentemente por institutos privados, no contexto ideológico do neoliberalismo, marcado pelo império do capitalismo globalizado.

Nesse contexto, percebe-se que a fronteira entre o público e o privado tem se tornado cada vez mais tênue e ocorre de diferentes modos, dentre os quais a privatização da propriedade de quem presta o serviço público e/ou pela ingerência direta do setor privado nos processos de gestão das organizações públicas, como ressalta Peroni; Oliveira e Fernandes (2009. p. 763), quando expressam que a apropriação do público pelo privado ocorre por “alteração da propriedade (público não-estatal) e o que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado)”.

No Brasil esse processo vem sendo acelerado a partir da reforma do Estado, mencionada na introdução deste relatório de pesquisa. Iniciada em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, pôs em desenvolvimento políticas voltadas à reformar a gestão e/ou a propriedade das instituições públicas, na direção do modelo de administração empresarial, aqui referido como modelo de gestão gerencial. A reforma demandou um modelo de Estado mínimo, reduzido a qualquer custo,

com obrigações sociais reduzidas, obrigações estas a serem descentralizadas e assumidas pela sociedade civil.

Surgem a partir de então, fortes movimentos em favor das privatizações de empresas públicas e incentivos à realização de parcerias público-privadas, sobretudo este último, com a justificativa de resolver problemas decorrentes da falta de investimentos do setor público. Essas medidas buscavam, principalmente, tornar o Estado adaptado às condições do mercado, se possível global.

Assim, o movimento desencadeado por essa reforma, pensado inicialmente para ser implementado no âmbito Federal, repercutiu, na sequência, no âmbito dos estados, seguido dos municípios. Apesar de uma suposta autonomia entre esses entes, a adesão às políticas tem sido quase sempre incentivada por meio de repasses de recursos, o que torna uma política nacional reproduzida no âmbito dos estados e municípios.

No âmbito da educação, as políticas de privatização tendem a se concentrar no caminho do financiamento e/ou na lógica da gestão. Em relação a gestão, modelos privados ganham força em relação a frágil experiência da gestão democrática da educação em nosso país. Nesse sentido, “as teorias gerenciais em educação retornam ao debate a ideia de que o mercado é o padrão referencial para a escola, a diferença é embasada agora em um novo modelo de gestão, mas a lógica é a mesma”. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009. p. 775).

Assim, na década de 1990 já se percebeu o fortalecimento, no Brasil, da influência do neoliberalismo na política educacional, como analisou Saviani (2007), essas políticas públicas restringiram o papel da escola a buscar resultados e garantir a eficiência e produtividade, a ser aferida pelos diversos modos de avaliação e de controle externo.

Esse modo de pensar a educação contribuiu para limitar a função do Estado nas políticas educacionais, reduzindo-a a avaliador e regulador dos resultados da produtividade da escola. Um dado dessa política é o controverso conceito de qualidade da educação que se tenta transpor, do modo de produção capitalista, difundido no âmbito das empresas capitalistas, para o contexto das escolas, por força das políticas públicas de educação e de seus projetos.

Começa a surgir a partir daí um modelo gerencial de gestão na escola, que prescinde da participação para conseguir melhorar seus resultados, “engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos” (SAVIANI, 2007. p. 438).

É nesse contexto que o fenômeno do gerencialismo na escola desencadeia um processo de regulação ao qual a escola está sujeita, através das políticas educacionais com foco na avaliação, no planejamento estratégico, no monitoramento e no controle de seu processo e, sobretudo de

seus resultados de aprendizagem, esse processo se contrapõe ao desafio da autonomia e da qualidade social, sendo esta uma luta permanente da escola.

O fenômeno do gerenciamento nas escolas contou também com políticas de financiamento do Banco Mundial, através de programas fomentados pelo FUNDESCOLA, tais como o PDDE e o PDE escola, inicialmente implementados nas regiões Nordeste e Centro-oeste, desde o final da década de 1990 (RODRIGUES, 2013). Estudos realizados no Centro-oeste em 2004, problematizou a relevância das experiências de gestão escolar desenvolvidas por esta política e observou um forte acento, ou mesmo a centralização desta política, a gestão da escola, ancorada em estratégias de descentralização, racionalização e autonomia (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004). Ressaltam esses pesquisadores que este é um modelo de gestão centrada na liderança do diretor, “[...] no modus operante presente no âmbito das empresas de natureza capitalista. Nesse sentido, a liderança vem sendo apontada como elemento nuclear para o fortalecimento da autonomia escolar sendo atribuída, prioritariamente, ao diretor” (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004. p. 11).

Uma forte crítica ao modelo gerencial proposto, recai sobre a descaracterização do princípio básico da gestão democrática, a participação, aqui carregada de formalismos burocráticos, “afastando-se dos propósitos de uma prática de gestão efetivamente participativa”. (IBIDEM, p. 137). Desse modo, os autores concluem que o PDE Escola, como principal programa e referência desta política,

[...] não possibilitou a produção de critérios democráticos para levar à melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola. [...] realizou-se como mera técnica de planejamento, e não significou uma tomada de consciência articulada a um projeto capaz de orientar os rumos e as finalidades da ação pedagógica. (FONSECA; CARNEIRO; e SOUZA, 2004. p.139).

Outra análise, produzida na década seguinte, revelou que esse modelo de gestão em desenvolvimento nas escolas a partir do PDE Escola, “carrega, no seu conjunto um modelo ou ‘identidade’ para a organização escolar, que reflete experiências ditas exitosas, nos moldes de uma gestão privada, que responde predominantemente a interesses do capital e do mercado internacional.” (RODRIGUES, 2013. p. 341). O impacto ocorre, sobretudo quando são introduzidos novos sentidos a conceitos fundamentais e caros à gestão da educação, em especial aos princípios de autonomia, da participação, do planejamento, da gestão colegiada e da avaliação.

Nesse sentido, o modelo gerencial de gestão escolar tem no PDE seu principal indutor, caracterizado por um modo de gestão em que a instituição escolar “deve se responsabilizar pela aprendizagem e pelo desempenho dos alunos. Prega uma autonomia que se traduz na responsabilização do desempenho de metas, sem, no entanto, considerar as condições necessárias à sua consecução”. (RODRIGUES, 2013. p. 341). Além disso, a

política gerencial produz um discurso, no mínimo nebuloso, em torno do financiamento, “as análises postas permitem afirmar-se que o discurso em torno do financiamento no PDE esconde, por um lado, a imposição de uma política gerencial em nome do desenvolvimento da escola, e, por outro, o problema da política de financiamento da educação no Brasil”. (RODRIGUES, 2013. p. 341).

Resumo

Neste item, buscou-se discutir o sentido do termo gestão da educação, na perspectiva da sua relação e interdependência entre a dimensão micro e a dimensão macro da educação, ou seja, refere-se ao mesmo tempo a gestão da unidade escolar e a gestão dos sistemas educacionais.

Na sociedade contemporânea essa conceituação se apresenta em processo de constante disputa de concepções, partindo dos fundamentos em torno das funções da educação, “um conceito ligado a vida das pessoas, ao ser bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar”. (GADOTTI, 2003. p. 2).

Assim, a gestão da educação, em qualquer nível, deve servir para afirmar um processo permanente de formação para a vida cidadã, pois a educação “é de boa qualidade quando ela forma pessoas para pensar e agir com autonomia.” (GADOTTI, 2003. p. 11).

ATIVIDADES

Com base na abordagem acima, procure responder as questões abaixo:

1. O que você entende por gestão da educação?
2. Quais são as funções da educação na sociedade?
3. Cite as principais características da gestão democrática na educação.
4. Cite as principais características do gerencialismo na educação.

REFERÊNCIA

ALARÇAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília**. Lei nº 13.0050/2014, DF: MEC, 2014.

CONED II. **PNE – Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. In: Revista Universidade e Sociedade. BH, nov. de 1997.

FONSECA, M.; CARNEIRO, M. A. L. & SOUZA, P. C. B. de. **O PDE e a participação na escola**: Um caminho a ser percorrido. In: TOSCHI, M.S.;

GADOTTI, M. **Escola cidadã - autonomia**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa. Edições 70, 1997.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Série: Cadernos de Gestão. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação: Os projetos em disputa. In: **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, julho a dezembro de 2014. Brasília, 2014. ISSN 1982.131X.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. **Revisão da Literatura: O conceito de gestão escolar**. In: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. V. 48. Nº 169. Julho a Setembro. 2018, São Paulo, 2018. ISSN 0100-1574

OLIVEIRA, J.F. (orgs) **Escolas Gerenciadas – Planos de desenvolvimento e Projetos políticos-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

RODRIGUES, L. A. R. **Políticas de gestão escolar. Uma análise do plano de desenvolvimento da escola na região da Mata Norte de Pernambuco (1999- 2007)**. EDUPE, Recife, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP; Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da educação).

CAPÍTULO II

A GESTÃO DO CURRÍCULO
E DOS RESULTADOS
DA APRENDIZAGEM

Prof. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

Objetivos Específicos de Aprendizagem

Ao finalizar este Capítulo, você deverá ser capaz de:

- Compreender o processo atual de mudança no currículo da educação básica;
- Estudar os fundamentos e os objetivos da BNCC; e
- Analisar diferentes concepções em torno da qualidade da educação.

Em 2016, foi iniciado no Brasil um movimento de contrarreforma da Educação Básica, que dentre outros aspectos, promoveu a reforma do currículo da educação básica e a reforma do ensino médio. Esse movimento bastante conservador e privatista, veio acompanhado por um amplo processo de (des)regulação da educação, que favoreceu a expansão privada mercantil na gestão do currículo.

No final de 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em sua terceira versão, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No final do ano seguinte, após a reforma, foi também homologada a etapa do Ensino Médio.

Embora não se defina como currículo e sim como um conjunto de orientações para elaborar os currículos locais, a BNCC é na atualidade o documento que determina as competências e as habilidades a serem ensinadas, aprendidas e desenvolvidas em cada etapa da educação básica, e em todas as regiões do país, no âmbito das escolas públicas e privadas.

Nesse sentido, a BNCC se impõe como o currículo a ser ensinado e avaliado e já tem provocado mudanças nas diretrizes nacionais para a formação dos professores.

Esse movimento de contrarreforma da Educação Básica, responsável pela gestão da BNCC, surgiu em contraponto aos princípios educacionais, concepções, utopias, sonhos, que vinham sendo construídos coletiva-

mente por meio de movimentos dos educadores e instituições educacionais nas últimas três décadas, em conferências regionais e nacionais, a exemplo da CONED e CONAE, que, entre outros, buscavam subsidiar as decisões em torno da uma Base Nacional Comum para o currículo da educação básica no país.

Mas afinal, qual é o significado do processo que gerou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

A Base Nacional Comum Curricular e os Mínimos Curriculares

A BNCC foi construída em três distintas versões, sendo a primeira elaborada por especialistas no MEC e submetida a apreciação pública, restando contribuições, em grande parte individualizada; a segunda versão, apresentada por componentes curriculares, foi discutida em seminários em todo o país, coordenados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A terceira versão incorporou contribuições definidas por um grupo gestor instituído pelo MEC e excluiu a etapa do ensino médio. (RODRIGUES, 2018)

A BNCC aponta para a necessidade de fixar mínimos curriculares nacionais o mesmo que engessar a ação pedagógica, com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante, pretensão esta que limita o direito a educação e a aprendizagem. Esconde-se com este pressuposto, a problemática da desigualdade social associada à educação, o fator investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, além do peso das condições de vida das famílias e das condições de estudo dos estudantes. (RODRIGUES, 2018)

O formato do currículo posto pela BNCC fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). (RODRIGUES, 2018).

Uma listagem de competências, conforme definiu a BNCC, não pode ser considerada currículo. Há uma visível ausência de fatores fundamentais para o êxito de políticas desta natureza, tais como o formato de intervenção descentralizada via currículos, a valorização dos professores, o financiamento inadequado para a educação. (AGUIAR e DOURADO, 2018).

O processo de concepção da política curricular que gerou a BNCC foi permeado de interesses de organizações privadas, que assumiram um papel condutor e indutor na sua aprovação e disseminação. Realce para a Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso. (AGUIAR e DOURADO, 2018).

Confirma-se nesse sentido a existência de uma nova configuração de poder que se vai se afirmando no âmbito do MEC e a conseqüente alteração na correlação de forças do CNE, na perspectiva de fortalecer políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. (RODRIGUES, 2018).

A BNCC induz novos passos, entre as quais a avaliação em larga escala, que terminam por legitimar determinados saberes e ampliar ainda mais a seletividade da educação, prejudicando grupos sociais menos favorecidos e elevando a desigualdade educacional. (AGUIAR e DOURADO, 2018).

O que tem justificado então a BNCC?

Há indicações de que os interesses imediatos do mercado pautam a possível criação de um mercado para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação. (RODRIGUES, 2018).

Tratar-se de uma falsa aí inclusa, pensar que tudo estará resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas. Como ocorreu em outros países, esse tipo de intervenção não tem dado certo, não considera a realidade complexa onde a escola se encontra. Tendem ser, portanto, soluções insuficientes e a culpa voltará aos docentes, por “não executarem” o processo indicado e ainda reforça um discurso culpabilizando-se as universidades pela má formação dada aos docentes. (AGUIAR e DOURADO, 2018).

Do ponto de vista da gestão, há um contraponto a ser considerado: a autonomia na gestão pedagógica, garantida aos sistemas de ensino, nos estados e município, e materializada nos projetos políticos pedagógicos (PPP). Cada estado ou município, dentro de sua autonomia pode realizar e organizar seus currículos conforme seus projetos pedagógicos.

No entanto, apesar da autonomia dos entes federados, a BNCC foi pensada em conjunto com órgãos avaliadores da educação, carrega, portanto um potencial elevado de regulação a ser realizada por meio de processos de avaliação da educação em larga escala.

A educação de qualidade pode ser regulada? É possível estabelecer o controle do que pode ser ensinado e aprendido na escola? O conteúdo daquilo que o professor ensina e o que o estudante aprende, pode ser mensurado? Em um estado de crise pela qual passa a educação, o discurso da política em torno do currículo da educação básica indicou a necessidade de que o conteúdo a ser ensinado e aprendido devesse ser objeto de permanente controle pela sociedade, particularmente pela gestão dos sistemas da educação.

A Avaliação dos Resultados da Educação

As avaliações dos resultados da educação no Brasil ganharam força a partir da década de 1990 e atingem praticamente todos os níveis, da básica à pós-graduação. Na educação básica é possível identificar três diferentes tipos de avaliações, realizadas em larga escala, cada um desses formatos com consequências diferenciadas para o ambiente e o currículo escolar: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo este último um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

O Saeb tem em seus objetivos fomentar algum tipo de consequência direta para escolas e/ou para seus profissionais ao aferir e produzir resultados por unidade escolar (BONAMINO; SOUSA, 2012). A partir do Saeb é gerado um diagnóstico de qualidade para a educação no Brasil, a partir de uma amostra representativa de escolas e redes de ensino com os desempenhos de seus respectivos estudantes.

Em 2005 o Saeb sofreu uma importante reformulação, alterou sua estrutura e passou a realizar duas avaliações, uma de caráter amostral, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e outra de caráter censitário - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), comumente denominada de Prova Brasil.

Os resultados do Saeb geram efeitos simbólicos quando divulgados, na medida em que estabelece uma responsabilização, ainda que branda, aos gestores.

A Prova Brasil, uma iniciativa do Ministério da Educação que utiliza de seus resultados para divulgar à sociedade, pais de alunos e aos gestores e demais agentes da escola, sem, no entanto, produzir grandes consequências materiais (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Um terceiro tipo de avaliação, o IDEB, carrega características de políticas de responsabilização forte, isto é, busca não apenas a divulgação dos resultados aferidos, mas também sanções ou recompensas em função dos desempenhos obtidos por alunos e escolas. Os resultados desse tipo de avaliação implicam em algum tipo de consequência material para as unidades escolares e docentes (BROOKE, 2008).

Sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Conforme o Inep, trata-se de “um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (INEP, 2016. p. 01).

Como indicador, o Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Essa perspectiva de avaliação vem sendo utilizada como parâmetro para os processos de bonificação ou premiação de escolas e de professores, em diversos estados e municípios, particularmente em Pernambuco, lócus desta pesquisa. A hipótese das políticas de responsabilização é que as avaliações da aprendizagem produzam dados com os quais os sistemas e as redes de ensino, bem como as equipes gestoras de escolas e os professores, utilizem esses dados gerados pelas avaliações para tomarem decisões estratégicas e modificarem práticas administrativas e pedagógicas e assim melhorarem o desempenho dos estudantes.

De modo geral, esses processos afirmam a ideia da responsabilidade dos gestores pela qualidade do trabalho que se desenvolve no âmbito das escolas, pois só eles “podem fazer algo diferente do que vêm fazendo” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 222). Nessa lógica, as condições de trabalho e de funcionamento das escolas e das redes de ensino, entram no bojo dessas culpabilidades, ou seja, são de responsabilidade dos gestores, a melhoria dos resultados gerenciado pelo sistema de financiamento desenvolvido por programas com o PPDE.

Caso - Rede de Cooperação Privada em Favor da Instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Nesta última década observou-se um elevado crescimento de novas formas de intervenção privada nas decisões em torno das políticas públicas educacionais. Fatos recentes em torno das deliberações quanto a políticas públicas essenciais a gestão da educação, demonstram que espaços da política vêm sendo ocupados por entes de interesses privados, representados por institutos sociais privados, quando assumem papel de influência nas decisões, como foi recentemente investigado por (AVELAR e BALL, 2019).

Esses autores analisaram a existência de uma poderosa e articulada rede de cooperação privada em favor da instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Essa organização, coordenada pela fundação Lemann, incluiu mais de uma dezena de institutos privados, dentre os quais Instituto Natura, Todos Pela Educação, banco Itaú BBA e servidores públicos do alto escalão de setores da gestão da educação pública, ficou conhecido como Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC, com o intuito de ingerir no processo ‘público’ para alteração no currículo da educação básica.

Reconhecem esses pesquisadores, que há nesta década, em todo o mundo, uma mudança na relação entre estado e sociedade, e que processos de decisões políticas, antes sob a responsabilidade da estrutura de poder

do estado, estão cada vez mais dispersos, em redes complexas de instituições e agências não-governamentais. (AVELAR e BALL, 2019).

O estudo constatou que, no caso do MBNC, explicitou-se uma relação nebulosa entre agentes privados e agentes do setor público, caracterizando-se aí uma nova forma de 'filantropia', mediado por diferentes interesses. O referido movimento sediado na Fundação Lemann, envolvendo um número significativo de institutos privados, unidos em torno do projeto de criação de um currículo padrão para as escolas no Brasil, não se limita a bandeira única. A Fundação Lemann, por exemplo, tem outras e ambiciosas estratégias para a educação, tais como um projeto de avaliação da educação em larga escala; a gestão por resultados; políticas de responsabilização. Tais ambições estão postas em continuidade ao projeto de tornar o estado cada vez mais mínimo e com pouco poder de decisão em torno de suas políticas.

A chamada Mobilização para os Padrões Nacionais de Aprendizagem – MNLS, com financiamento inteiramente privado, provocaram novas formas de organização política – heterarquias, em que os governos já não exercem controle monopolista sobre o trabalho do estado, mas vão tornando-se "metagovernadores" (AVELAR e BALL, 2019).

A pesquisa demonstrou ainda que o MNLS se utilizou de diferentes estratégias de articulação, entre as quais, incluir seus membros em todos os níveis de decisão do governo federal relacionado a educação, no âmbito dos estados, e nos municípios. Cooptou e inseriu pessoas influentes do setor público em seus quadros.

Assim, em 2016, a composição do MBNC era praticamente paritária, com 37 membros originários da estrutura do estado e 33 membros do setor privado. Em relação a ocupação de espaços públicos, foi verificado que, no período imediato pós o impeachment da presidente Dilma Rousseff, membros do MBNC ocuparam postos vitais no governo federal, na esfera da educação, dentre os quais o Conselho Nacional de Educação - CNE, a secretaria executiva do MEC, a presidência do INEP, o chefe da Secretaria de Educação Básica (SEB), bem como dois dos três subsecretários do SEB.

A metodologia de trabalho deste grupo consistiu em mobilização por meio de reuniões e eventos, usados estrategicamente para ativar a rede, com destaque para três seminários formativos, internacionais e nacionais, até a criação do MNLS e uma longa série de eventos organizados pela Fundação Lemann, de modo a criar uma crença compartilhada e o compromisso com a necessidade de um currículo nacional. (AVELAR e BALL, 2019). Com essa mobilização assegurou-se, a partir daí, um discurso único nos vários espaços de representação em que os membros atuavam.

Este tipo de intervenção privada nas decisões da política está se tornando cada vez mais presente na educação. Basta ver o quanto de presença

privada, em especial esses institutos, nas redes de educação, oferecendo soluções padronizadas de formação continuada para professores, material didático especializado, até mesmo sistemas de avaliação e de controle gerencial.

Esses atores agem para gerar um discurso em torno de um diagnóstico educacional e, ao mesmo tempo, oferecem soluções numa relação de escala para os problemas mencionados, prática mundialmente conhecida como 'apostilamento', sem que haja comprados impactos reais na qualidade da educação.

ATIVIDADES

1. Identifique na rede de educação de seu município quais institutos privados prestam alguma forma de serviço.
2. Que tipos de serviços educacionais esses institutos estão prestando e quais os objetivos?
3. Faça uma pesquisa de opinião com os educadores de seu município sobre a real contribuição dos institutos privados para a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AVELAR, Marina. e BALL, Stephen J. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil**. In: International Journal of Educational Development (2019), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

RODRIGUES, L. A. R. **A BNCC no contexto da contrarreforma da educação no Brasil**. In: Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 576-579, 2018 ISSN 2177-7691.

CAPÍTULO III

O FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO NACIONAL

Prof. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

Objetivos Específicos de Aprendizagem

Ao finalizar este Capítulo, você deverá ser capaz de:

- Conhecer a regulamentação acerca do financiamento da educação básica pública brasileira;
- Entender as diretrizes e metas para o financiamento da educação nesta década; e
- Analisar as mudanças no Fundeb a partir de 2021.

Introdução

Neste capítulo pretende-se desenvolver um breve cenário do financiamento da educação básica pública brasileira, enfocando o formato resultante do marco legal inaugurado pela Constituição Federal de 1988 e na sequência as diretrizes asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional.

Apresenta-se ainda as metas estabelecidas para o financiamento da educação nacional pelo Plano Nacional de Educação em vigência, de 2014 a 2024, a ser garantidas nesta década.

Por fim a redefinição da regulamentação em decorrência do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado no final de 2020. O novo Fundeb trás uma substancial mudança, em relação ao modelo extinto em dezembro de 2020, no sentido de estabelecer um gradativo aumento da contribuição da União, passando de 10% até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2022².

2 O Fundeb vigente a partir de 2021 foi instituído pela Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Para compreender o financiamento da educação no Brasil, em especial no âmbito municipal, será abordado a seguir os fundamentos, as diretrizes e metas com base nos três documentos basilares a seguir: O embasamento jurídico fundamentado na constituição Federal (CF 1988), as diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996), as metas pactuadas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 -2024) e a nova regulamentação advinda do novo Fundeb.

O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988

No campo da educação, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 211, definiu as competências colaborativas e prioritárias dos entes federados quanto à oferta, à organização e à manutenção da educação pública. Foi estabelecido sob a responsabilidade dos municípios, ofertar e manter a educação infantil e o ensino fundamental. O ensino médio é atribuição dos estados.

No mesmo artigo foi definido um patamar mínimo de financiamento, cabendo a União aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios 25%, no mínimo, da receita líquida de impostos (RLI) na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) (BRASIL, 1988).

Assegurar os recursos para o desenvolvimento do ensino é uma afirmação dos legisladores de que a educação é um direito do cidadão a ser garantido pelo Estado em seus diferentes níveis. Como está consignado no Art. 205 da CF 1988, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No aspecto do dever social sobre o desenvolvimento da educação, afirma-se a responsabilidade do sistema educacional, em particular da escola, pela garantia do aprendizado, materializado pelo dever de ensinar. Nesse sentido a previsão de que a educação básica tenha uma fonte adicional de financiamento para despesas na execução da política do MEC.

O art. 214 da Constituição Federal, com as alterações da redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, dispõe que o PNE deve estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Esses dispositivos constitucionais são fundamentais para a garantia da educação como direito social, por meio de seu financiamento público e pelo estabelecimento de condições objetivas de oferta de educação pública de qualidade que respeite a diversidade. (MEC, 2014. p. 61)

Essa fonte adicional de financiamento para a educação é capitaneada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³, autarquia responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). O FNDE administra recursos do salário-educação,

[...] que é recolhido das empresas, sobre o cálculo de suas folhas de pagamento. Essa receita é dividida entre União, Estados e Municípios. [...] A União fica com um terço dos recursos mais os 10% do FNDE. Os outros dois terços dos 90% ficam com Estados e Municípios, em razão direta ao número de matrículas de cada ente federado, de acordo com o censo escolar do ano anterior. (INESC, 2019. p.2)

O FNDE financia a execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso País, como a alimentação e o transporte escolar, além de atuar também na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior.

LEITURA COMPLEMENTAR

- O que é e o que faz o FNDE?
< <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-o-que-faz-o-fnde/#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Tecnol%C3%B3gica%20e%20no%20Ensino%20Superior>>.
- Relações Federativas no Financiamento da Educação Básica: compreendendo o papel da União por meio dos atos normativos do FNDE
< https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Co-municacao/CacildaRodriguesCavalcanti_GT5_integral.pdf>.

As Diretrizes para o Financiamento da Educação Nacional na Lei de Diretrizes e Bases

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2008) reafirma no Art. 69, a obrigação da União em aplicar 18% do seu orçamento anual. Mantido também a obrigação dos Estados, o Distrito Federal e dos Municípios, em aplicar 25% da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (DAVIES, 1997).

3 Autarquia criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969.

Acrescente-se ainda recursos para esse fim de outras fontes adicionais, incluindo o salário-educação (calculado à base de 2,5% sobre o total de remunerações pagas aos empregados segurados no INSS). Os valores do salário-educação, “por não serem oriundos de impostos transferíveis obrigatoriamente (constitucionalmente) pela União a Estados, Distrito Federal e Municípios e pelos Estados a Municípios, constituem acréscimos ao percentual mínimo”. (DAVIES, 1997. p.1). No caso dos recursos específicos destinados aos municípios, a destinação é específica para o ensino fundamental e para o desenvolvimento da educação infantil.

A LDB regulamentou o disposto no artigo 212 da Constituição Federal, e definiu o destino dos recursos referentes a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

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

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 2008. Art. 70.)

Assim, uma parte dos recursos do FNDE é repassada a Estados (30%) e Municípios (30%) para serem aplicados na materialização das políticas do MEC. Financiam atividades suplementares, tais como merenda, uniformes, dinheiro direto na escola (Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE).

Metas para o Financiamento da Educação no Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação em vigência no Brasil, de 2014 a 2024, estabeleceu 20 metas para a educação nacional a ser garantidas nesta década. Elas representam compromissos construídos em conferências em todo o País, em especial na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, posteriormente foram melhorados na redação pelo Congresso Nacional. Há no conjunto dessas metas inter-relações com a política pública mais ampla, apontando uma direção para a educação no seu con-

junto e as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Dentre essas, a meta 20 é a mais desafiadora e em consequência é a que terá maior impacto pode produzir se de fato for consolidada. Trata-se da ampliação do investimento público na educação nacional em um patamar de 10% do PIB. Visa assim, “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. (BRASIL, 2014. Meta 20).

Considerando que em 2012 o investimento público em educação alcançou 6,4% do PIB, (conforme dados do INEP), essa ampliação pode significar um avanço significativo no financiamento e na qualidade da educação pública em todo o país, sobretudo criando novas possibilidades para manutenção das atividades educacionais da rede pública nos municípios, historicamente enfrentados com sub-financiamento.

É nesse sentido que a meta 20 do PNE está vinculada a um processo amplo de garantia do acesso, da permanência e dos processos de organização e gestão direcionados à efetivação de educação pública de qualidade em todo País.

A vinculação de recursos financeiros para a educação, a ampliação dos percentuais do PIB para a educação nacional, bem como a vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, o acompanhamento e o controle social da gestão e uso dos recursos, entre outros, são passos imprescindíveis para a melhoria do acesso, permanência e aprendizagem significativa dos estudantes. (MEC, 2014. p. 61).

O financiamento posto como meta no PNE toma como alvo a garantia de condições para o financiamento necessário a efetivação do Sistema Nacional de Educação, do qual o PNE é seu articulador principal. Visa, portanto, a garantia de financiamento das políticas educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades, além da superação das desigualdades regionais. (BRASIL, 2014).

SAIBA MAIS

Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb 2021

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado em 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006. A regulamentação do Fundeb ocorreu por meio da Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Esse fundo objetiva promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação, compreendendo a etapa da educação básica, incluindo da creche até o ensino médio. O Fundeb foi implantado no início de 2007, e sua primeira década foi encerrada em 2020.

No segundo semestre de 2020, o novo Fundeb foi instituído, a partir da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. Sua regulamentação se deu pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Este fundo é alimentado por receitas de impostos e de transferências constitucionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A União entra com recursos a título de complementação, sobretudo para os Entes federados que, em suas receitas, “não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente ou que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores a serem definidos sobre atendimento e melhoria de aprendizagem com a redução das desigualdades”. (MEC, 2021. p.1).

O novo Fundeb trás uma substancial mudança, em relação ao modelo extinto em dezembro de 2020, no sentido de estabelecer um gradativo aumento da contribuição da União, passando de 10% até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2024⁴. O crescimento foi estabelecido para o período de seis anos iniciais, e logo em 2021 a contribuição subirá para 12% (doze por cento), “em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezesete por cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026.” (MEC, 2021. p.1).

Dentre os critérios para a distribuição desses recursos, leva-se em conta o “número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas apuradas no último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)”. (MEC, 2021. p.1).

O número de matrículas no Censo Escolar refere-se:

Etapas de educação infantil (creche e pré-escola), do ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e do ensino médio; Modalidades de ensino regu-

⁴ O Fundeb vigente a partir de 2021 foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

lar, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; Escolas localizadas nas zonas urbana e rural; e nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e vespertino ou noturno). (MEC, 2021. p.1).

O processo de distribuição dos recursos do Fundeb segue um parâmetro público de acesso, na medida em que considera dados já estabelecidos sobre a realidade do Censo Escolar informado por cada município. Assim, o cálculo dos recursos a que cada Ente federado tem direito a receber é definido no ano anterior, quando do Censo Escolar gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. “Dividi-se o montante pelo número de matriculados para se obter o valor aluno e em seguida repassar aos Estados e municípios a parte que cabe a cada um. Aqueles que não atingirem o valor mínimo por aluno deverão ter complementação da União”. (INESC, 2019. p. 2).

Esse formato permite ao Ente federado o mínimo de planejamento para o ano seguinte, considerando seus dados informados. Além disso, o processo de distribuição periódica dos recursos, não requer a necessidade de convênio do governo municipal com a gestão desse fundo, o que o torna mais ágil e menos burocrático.

Os recursos procedentes do Fundeb são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último Censo Escolar. (MEC, 2021. p.1).

Seguindo o princípio do artigo 70 da LDB, os recursos do Fundeb devem ser utilizados para despesas referentes a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Os recursos são destinados para duas grandes despesas, a primeira refere-se à remuneração dos profissionais do magistério, para a qual deve ser gasto o mínimo anual de 60% do total repassado ao Ente. Para as ações específicas referentes a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), no máximo 40% do total desses recursos. Visam deste modo a ações especificadas, conforme descritas por (INESC, 2019) e detalhadas por (SILVA, 2009).

- a) **Remunerar e aperfeiçoar os profissionais da educação**
Habilitação de professores leigos; capacitação dos profissionais da educação; remuneração dos profissionais da educação básica que desenvolvem atividades de natureza técnico-administrativa (com ou sem cargo de direção ou chefia) ou de apoio;
- b) **Adquirir, manter, construir e conservar instalações e equipamentos necessários ao ensino** (construção de escolas, por exemplo)
Aquisição de imóveis já construídos ou de terrenos; ampliação, conclusão e construção de prédios, poços, muros e quadras de esportes nas escolas; aquisição de mobiliário e equipamentos; manutenção dos equipamentos existentes, seja mediante aquisição de produtos/

serviços necessários ao funcionamento desses equipamentos seja mediante a realização de consertos diversos; reforma, total ou parcial, de instalações físicas;

c) **Usar e manter serviços relacionados ao ensino tais como aluguéis, luz, água, limpeza etc.**

Aluguel de imóveis e de equipamentos; manutenção de bens e equipamentos; conservação das instalações físicas do sistema de ensino prioritário dos respectivos entes federados; despesas com serviços de energia elétrica, água e esgoto, serviços de comunicação, etc.;

d) **Realizar estudos e pesquisas visando o aprimoramento da qualidade e expansão do ensino, planos e projetos educacionais.**

e) **Realizar atividades meio necessárias ao funcionamento do ensino como vigilância, aquisição de materiais.**

Despesas inerentes ao custeio das diversas atividades relacionadas ao adequado funcionamento da educação básica, serviços diversos, aquisição do material de consumo utilizado nas escolas e demais órgãos do sistema de ensino

f) **Conceder bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas.**

Na LDB encontra-se prevista esta forma de concessão, comumente utilizada no ensino superior. No Fundeb, entretanto, por contemplar o nível básico de ensino, de garantia constitucional integralmente gratuita a todos os cidadãos, não é prevista tal concessão aos alunos beneficiários matriculados na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

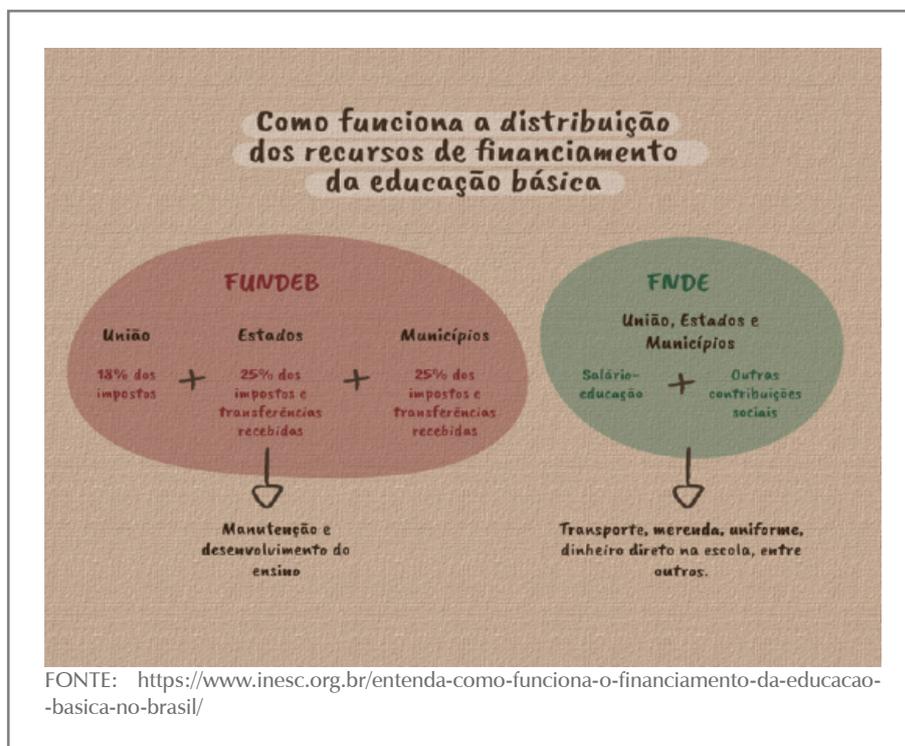
g) **Adquirir material didático escolar.**

Aquisição de materiais didático-escolares diversos, destinados a apoiar o trabalho pedagógico na escola; aquisição de veículos escolares apropriados ao transporte de alunos da educação básica na zona rural; manutenção de veículos utilizados no transporte escolar, garantindo-se tanto o pagamento da remuneração do motorista quanto os produtos e serviços necessários ao funcionamento e conservação desses veículos; locação de veículos para o transporte de alunos da zona rural, desde que essa solução se mostre mais econômica e o veículo a ser locado reúna as condições necessárias a esse tipo de transporte, de forma idêntica às exigências a serem observadas em relação aos veículos próprios

h) **Manter programas de transporte escolar.**

O quadro a seguir ilustra o funcionamento da distribuição dos recursos destinados ao financiamento da educação básica no Brasil. O Fundeb, mantido pela União, Estados e Municípios, com seu respectivo percentual de colaboração mínima, destinado a manutenção

e desenvolvimento do ensino. O FNDE, alimentado por recursos do salário educação e outras contribuições, repõe por despesas voltadas ao cumprimento das políticas do MÊS, financia itens como transporte, merenda, uniforme, dinheiro direto na escola (PDDE), entre outros.



O Planejamento da Educação nos Municípios

No Brasil, a CF 1988 determinou que a garantia da educação formal para todas as crianças e adolescentes é obrigação do Estado, e na prática essa responsabilidade é distribuída entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Em particular, os municípios passaram a ser considerados entes federados, em um processo de descentralização, que viabilizou um deslocamento de poderes, com incentivo à sua maior autonomia.

Educação é dessa forma uma tarefa compartilhada entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, sendo organizada em regime de colaboração. O Governo Federal tem a responsabilidade em coordenar e articular ações e redistribuir recursos aos demais entes. Sob sua coordenação a gestão das principais políticas educacionais e em consequência disso, a responsabilidade de regular, financiar e controlar os resultados.

A descentralização possibilitou a criação, nos municípios, de sistemas próprios de ensino e o desenvolvimento de políticas com base no regime de colaboração, tudo em nome da autonomia para organizar as escolas mantidas e administradas sob sua gestão.

Aos municípios a responsabilidade de cuidar das questões pertinentes à educação infantil – creches (até 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos) – e ao ensino fundamental (7 a 14 anos).

A partir de 2010, o ensino fundamental passou a ter nove anos de duração, e não mais oito. E desde 2016 os municípios passaram a ser legalmente obrigados a matricular todas as crianças a partir de 4 anos na pré-escola.

Esse modelo descentralizado, no entanto, encontra na desigualdade socioeconômica dos municípios e nas características do federalismo brasileiro dificuldades para prover uma educação de qualidade social para todos os cidadãos brasileiros.

Nos municípios, a secretaria de educação atua como um órgão gestor local, cuja atuação deve considerar a autonomia municipal em relação aos aspectos legais e reais da organização e funcionamento da rede. A gestão educacional municipal, visa realizar um ação integrada entre as escolas, a partir de sua própria realidade, orientando-as em função de um referencia.

Plano de Ações Articuladas (PAR)

Neste item destacam-se as potencialidades e os limites do Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação nos municípios, estados e Distrito federal, seu papel na definição de financiamentos e sua relação com a autonomia da gestão local.

Desde 2007, os gestores da educação no Brasil têm a sua disposição, o PAR, considerado como uma estratégia de assistência técnica e financeira, que podem ser utilizadas por estados, municípios e pelo Distrito federal, para o planejamento dos seus respectivos sistemas de ensino e em consequência integra-se ao sistema nacional de ensino⁵. A partir de então o PAR se apresenta como instrumento de diagnóstico e de planejamento da política educacional, contribuindo para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica. (FNDE, S/D).

Este plano está fundamentado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio dele, estados, municípios e Distrito federal montam o seu planejamento plurianual das políticas de educação a serem desenvolvidas em suas respectivas redes públicas de ensino.

Podem ser incluídos no plano de trabalho proposições a fim de desenvolver ações que contribuam para:

- a) ampliação da oferta;

⁵ Conforme Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

- b) permanência e melhoria das condições escolares;
- c) Elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O foco do PAR é assegurar vagas nas instituições da educação básica e, por outro lado, a permanência na escola. Nessa direção, o PAR tem como produtos estratégicos:

- a) materiais didáticos e pedagógicos,
- b) formação de profissionais,
- c) equipamentos e d) infraestrutura escolar.

No âmbito do PAR o sistema de educação pode contar com elementos e dados sistematizados sobre resultados das avaliações, em nome de uma assistência técnica e financeira. Daí, na forma de planejamento, o PAR busca articular elementos do sistema nacional de educação, via seus entes subnacionais e a gestão.

O diagnóstico e o planejamento da educação, na concepção do PAR considera quatro dimensões:

- a) gestão educacional;
- b) formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar;
- c) práticas pedagógicas e de avaliação, e
- d) infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Trata-se de um planejamento formal realizado e monitorado via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Por meio dessa ferramenta, Distrito federal, estados e municípios correlacionam suas demandas por recursos técnicos, financeiros e pedagógicos e identifica as medidas e ações mais apropriadas para solução dos problemas. (FNDE, S/D). O planejamento, nesse formato, não é algo específico da gestão do ente federado ou da unidade escolar específica.

Como se observa, o PAR tornou-se uma ferramenta de gestão para o planejamento, da gestão da educação, disponível para os municípios, os estados e o Distrito Federal. Os planos são elaborados para um período de quatro anos. (FNDE, S/D)

Como instrumento de planejamento da educação para estados, municípios e Distrito federal o PAR apresenta limites significativos, destacando-se que a proposta não se configura um instrumento de planejamento da rede de ensino, mas sim um instrumento de controle do MEC, para com os dados da educação nacional, com forte viés gerencial e regulatório.

Considere-se que o PAR estabelece uma relação, por meio de convênios, entre os estados, municípios e/ou Distrito federal e a União, por meio de um planejamento nos moldes descritos neste item. Ao firmar o planejamento e, em contrapartida receber as transferências voluntárias e a

assessoria técnica da União, os gestores dos vários entes se comprometem a realizar ações voltadas ao cumprimento das metas estabelecidas pelo programa.

LEITURA COMPLEMENTAR

- Entenda como funciona o financiamento da educação básica no Brasil
<<https://www.inesc.org.br/entenda-como-funciona-o-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil/>>
- Fundeb - Outras despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino
<http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/6/docs/outras_despesas_com_manutencao_e_desenvolvimento_do_ensino.pdf>

ATIVIDADES

1. Descreva as principais fontes de financiamento da Educação básica no seu município;
2. Quais as principais mudanças no financiamento para esta década (PNE)?
3. O que vai mudar, a partir de 2021, com o novo Fundeb?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília.** Lei nº 13.0050/2014, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_ldbn1.txt>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em: 20.08.2021.

DAVIES, Nicholas. **Os recursos financeiros na LDB.** Universidade e Sociedade n. 14, outubro de 1997. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/nic3.htm#_ftnref1>. Acessado em: 20.03.2021

FNDE. **Sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR).** Portal do FNDE, S/D. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>>. Acessado em 07.08.2021.

INESC. **Instituto de Estudos Socioeconômicos. Entenda como funciona o financiamento da educação básica no Brasil.** 2019. Disponível em: <<https://www.inesc.org.br/entenda-como-funciona-o-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil/>>. Acessado em: 21.03.2021.

MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acessado em 20.03.2021.

SILVA, HILDA MARIA NETO GONÇALVES DA. **Outras despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino técnica contábil.** MPMG MARÇO, 2009. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/6/docs/outras_despesas_com_manutencao_e_desenvolvimento_do_ensino.pdf>. Acessado em: 21.03.2021.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA COMO FOCO
DA POLÍTICA DE
GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Prof. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

Objetivos Específicos de Aprendizagem

Ao finalizar este Capítulo, você deverá ser capaz de:

- Conhecer o processo de negociação de metas para a educação a partir do financiamento externo;
- Conhecer o atual modelo de planejamento estratégico das redes públicas de ensino e da escola;
- Entender o papel do Projeto Político Pedagógico na autonomia da escola;
- Compreender o papel do Conselho Escolar na democratização da Gestão Escolar; e
- Identificar experiências de escolha de dirigentes escolares.

No início da década de 1990, no campo das políticas educacionais, as propostas do governo brasileiro, se apresentaram com muita fragilidade e em consequência, não foram capazes de mobilizar a sociedade em torno da questão. Sob a presidência de Collor de Mello, a União não apresentou interesse político em considerar as proposições em debate no âmbito da sociedade organizada⁶. Ficou então este País exposto às obrigações na área das políticas educativas, vinculadas aos empréstimos,

⁶ Um exemplo é o PNE Plano Nacional de Educação proposto pela sociedade brasileira, apresentado no CONED, em Belo Horizonte, novembro de 1997. Nele estão delineados conceitos básicos sobre política de educação para o Brasil, que foram negligenciados pelo governo Collor de Mello, tais como: o conceito de educação, qualidade social da educação, papel do estado, entre outros.

sob pena de ver-se incluído em sanções econômicas punitivas dos financiadores internacionais, em particular do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI)⁷.

No que se refere à imposição unilateral de condições, deve-se ressaltar que essa não é exatamente uma regra dos financiamentos, pois sempre é possível haver uma margem de negociação ou liberdade que pode ser explorada pelos governos que os recebem. Essa margem está sempre associada ao nível de fragilidade em que se encontra o país que recebe o financiamento, até mesmo a fragilidade negociadora, de não explorar as margens ou as possibilidades de aproveitar ou não o financiamento, para, de certo modo, implementar a sua política. Assim, quando o governo não tem um projeto negociado com a sociedade, nem conhecimento para a gestão sistemática da realidade que quer intervir, pouco se pode esperar da solução a partir dos financiamentos.

No caso brasileiro, historicamente o processo de financiamentos multilaterais, tem se configurado uma estratégia pouco eficaz na busca de alternativas válidas para melhorar o sistema educativo. Os benefícios ficam restritos à captação de dólares para cobrir o pagamento da dívida ou obter aval para os empréstimos junto ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional - FMI.

Faz-se necessário ressaltar que mudanças na área da educação na década de 90, não ocorreram apenas no Brasil, tendo em vista que os principais elementos motivadores dessa reforma nasceram junto com os compromissos internacionais assumidos por vários países em Jomtien - Tailândia, no ano de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁸. Este evento exerceu uma importante influência na agenda das nações, ao possibilitar que, a partir daí, não só a educação tenha sido colocada na agenda de cada País, como também a fez um tema da reforma econômica (ibidem).

Nesse período, não se pode dizer que houve uma discussão sobre o modelo de modernização dos sistemas educativos, contudo houve fortes ajustes políticos que se materializou em ações de natureza técnica e estratégica, que de certo modo procurou recuperar a escola, na direção das exigências do mercado. Toda a estratégia da reforma acabou por se concentrar apenas no aspecto relacionado a área da gestão da escola, ou no máximo em alguns de seus componentes.

⁷ As relações multilaterais do Brasil com o Banco Mundial para empréstimos de recursos, sobretudo para a área social, resultaram em aceitação de condições prévias na área econômica, ou como se denomina, condicionalidade. O conjunto de preceitos que fundamentam a orientação às políticas educativas defendidas pelo BM recebe forte influência do UNICEF e da UNESCO.

⁸ Evento organizado pela Unesco, no início da década de 90, com o apoio do PNUD, do Banco Mundial e do FNUAP. Enfatizava-se a importância da educação como estratégia para acelerar o processo de universalização da cidadania.

Enquanto isso, no campo da sociedade civil organizada, observou-se uma mobilização em torno da discussão de um projeto de Lei, LDB (da sociedade civil)⁹, no qual se mantém o discurso na direção da defesa do direito à educação para todos. Incluíam-se aí propostas oriundas das entidades educacionais, científicas e da sociedade civil, nas quais aparecia claramente a defesa de um projeto de pacto no sentido de viabilizar a as condições de funcionamento da educação. Essa proposta, no entanto foi vencida por um projeto de Lei de LDB, apresentada pelo Prof. Darcy Ribeiro, alterando de forma substancial a proposta de organização da educação nacional (ALERARO, 2000).

Motivado pelo resultado da 'Conferência de Educação para Todos', o governo brasileiro formula o 'Plano Nacional de Educação para Todos', assumindo deste modo a execução dos compromissos e orientações decorrentes das exigências impostas pelas agências de financiamento¹⁰.

Embora tenham sido 'propostos' pelos órgãos de financiamento, sobretudo a UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, essas políticas utilizam expressões defendidas por movimentos da sociedade civil na defesa da democracia, em que as palavras "participação", "descentralização", "autonomia", "discussão", e "gestão coletiva" são frequentes (Ibidem, p. 98). Desse modo conceitos históricos de caráter democrático são ressignificados e ganham sentidos próprios do contexto de mercado capitalista neoliberal.

Mas, é sobretudo em 1995, que sob presidência de Fernando Henrique Cardoso, acontece a adoção de diversas medidas no sentido de reduzir o aparato do Estado, reduzir o financiamento das áreas sociais e facilitar a entrada do capital estrangeiro, sobretudo através das privatizações¹¹. Ações centradas e voltadas à privatização impuseram "significativas modificações na concepção de democracia e do papel da sociedade no mundo globalizado. Seu projeto político de governo vai-se delineando cada vez mais dentro dos cânones da escola reformista-liberal" (Ibidem, p. 99). No seu governo, as questões sobre política educacional, são tratadas por meio de medidas provisórias.

9 Projeto que ficou conhecido como Jorge Hage, (PL nº 1.258/88), nome do deputado que articulou esta proposta junto as entidades representativas.

10 Após a aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, na Conferência de Jomtien, vários países, com a cooperação da Unesco, começaram a discutir o seu conteúdo e alcance e a incorporar seus princípios e metas nas políticas públicas de educação. Nesse processo, o Brasil se fez presente, inicialmente elaborando o seu Plano Decenal de Educação para Todos e, em seguida, criando vários mecanismos para viabilizar a política de educação para todos, entre os quais se destacam o FUNDEF <http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaao/index/index_2001/plano_nac_educ_mostra_documento>. acessado em 15/11/2007.

11 1995 marca o início do primeiro mandato de FHC.

Impõe-se às escolas um modelo padrão de gestão educacional, “em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino” (ARELARO, 2000, p.100).

A questão da gestão democrática foi, sem dúvida, a estratégia mais significativa da reforma proposta neste período. O governo brasileiro, ao propor essa modalidade de gestão, estava na verdade reconceituando este conceito. É a partir dele que se firma uma concepção de que a responsabilidade pelos problemas da educação é colocada no campo restrito da gestão das unidades escolares. Esta prerrogativa se supõe apoiar-se em duas premissas, difundidas como resultantes das avaliações realizadas em nível de governo, que indicou: “o Brasil não tem mais problemas de atendimento da demanda; e os recursos investidos em educação são suficientes” (ARELARO, 2000, p. 102).

Não se pode esquecer, no entanto, que todas as questões propostas para a chamada reforma da educação, nesta década, vincula-se diretamente a uma estratégia política no contexto da reforma do Estado (KRAWCZYK, 2000)¹². Como já dito anteriormente, o papel do BM, nessa empreitada, foi decisivo. Seu braço direito na execução deste intento foi sobretudo a CEPAL/OREALC¹³. Essa comissão foi a responsável direta pela proposição de medidas na direção da chamada “democratização da educação”, baseado, por um lado em princípios, inclusive já defendidos historicamente pela sociedade civil organizada, tais como expansão, equidade e integração, vinculados aos princípios defendidos pelo mercado globalizado, tais como a competitividade, desempenho e descentralização (KRAWCZYK, 2000).

Todos os planos e programas deste banco tiveram o substrato do apelo ao financiamento, o que favoreceu a velocidade na implementação das políticas. Porém é importante ressaltar que a principal contribuição do Banco Mundial não se dá exatamente pelo financiamento, mas sim, por uma proposição conceitual explícita acerca das políticas públicas, neste caso para a educação, embora que esta proposição, como dito, efetuada através da vinculação ao financiamento.

A linha de solução aos sistemas educativos apresentados pelo Banco Mundial, nessa forma de ‘assessoria’, privilegia uma atenção especial, sobretudo aos aspectos internos e aos resultados da sala de aula. Pode-se perceber que todas as “receitas” indicadas para a solução da edu-

¹² Reforma no sentido atribuído por Bresser Pereira, significa reformar a estrutura do Estado e a gestão da coisa pública, no sentido de torná-lo mais eficiente, permitindo que com os mesmos recursos, se realizem serviços de melhor qualidade e numa maior extensão.

¹³ CEPAL, Comissão Econômica regional (para América Latina e Caribe), integrante do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

cação, inclusive no Brasil, já eram difundidas por este Banco, desde a década de 1970.

O “foco” sobre a escola carrega em si a centralidade do princípio da descentralização da gestão dos serviços públicos¹⁴. A descentralização pressupõe, no sentido atribuído pelo BM, a responsabilização da escola pela garantia de condições para operacionalizar a aprendizagem e a redução de influência de fatores externos tais como “sindicatos, professores e burocratas do governo”, no processo de decisão local. Visa desse modo, entre outros, “desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, ou em níveis secundário inferior, tendo em vista a satisfação de demandas por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades” (ibidem, p. 100).

Assim, as políticas do BM para a educação vai defender que todas as escolas devem ser avaliadas a partir de indicadores de eficiência e eficácia administrativa, referentes a aspectos-chaves como a aprendizagem dos alunos e o custo de cada aluno diplomado. Inclui-se neste argumento, a lógica da concorrência, um dos elementos principais do sistema capitalista, que impulsiona o mercado de bens e serviços.

Nesse sentido, pode-se compreender que o problema das políticas públicas de educação no Brasil, conforme visto pelo BM, é uma questão de gerenciamento dos recursos e não pela sua escassez. Através de suas políticas subsidiadas, o BM leva o governo brasileiro a considerar que a falta de qualidade da escola é resultante da falta de estratégias de gestão da escola, sobretudo a ausência de seu planejamento.

No campo específico da educação, o foco nas diretrizes sobre: Democratização do acesso e da permanência dos alunos na escola; A qualidade do ensino, mesmo considerando que esse conceito não existe universalmente ou isolado do contexto social; E a gestão democrática da educação, a qual, apesar de polêmica se tornou o eixo norteador das políticas públicas de educação implementadas a partir desta década. Uma forte ingerência se apresenta nas questões centrais da política educacional, colocando-se em pauta valores como empreendimento, competição e excelência.

O Planejamento Estratégico da Escola: A Função do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

A política de gestão da educação, mediada pelo BM no Brasil, se materializou através de programas capitaneados pelo Fundo Nacional de Educação – FNDE, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Fundescola.

14 Este princípio é o fundamento da reforma do Estado, conforme descrito anteriormente.

O Fundescola se originou, inicialmente, da necessidade de gestão dos recursos oriundos de empréstimo do Banco Mundial ao Brasil para financiamento da educação. Seu objetivo foi promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Ele se destaca por ações mediadas pelo financiamento direto as escolas da educação básica, especialmente aquelas que oferecem o ensino fundamental¹⁵.

O planejamento do Fundescola previa apoiar ações a serem realizadas em três etapas, de modo que o financiamento fosse capaz de criar uma cultura de gestão e de controle gerencial dentro da escola. Essas três fases foram se desenvolvendo dentro das seguintes ações: O Fundescola I, que financiou o início das atividades do programa em dez microrregiões da Região Norte e Centro-Oeste; o Fundescola II que deu continuidade às atividades do primeiro e incorporou nove micro-regiões das capitais dos estados do Nordeste e oito micro-regiões adicionais do Norte e Centro-Oeste; e o Fundescola III implementa o programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR, integrando vários modelos pedagógicos inovadores, desenvolvidos e testados nas duas primeiras fases (OLIVEIRA; FONSECA & TOSCHI, 2004).

O Fundescola foi criado em 1997, no decorrer do primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Entre os seus principais objetivos explícitos, definia buscar, em nível macro, diminuir os gastos públicos com a educação, na medida em que se propõe a impulsionar a massificação do ensino fundamental, atendendo às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, visto que são regiões detentoras do maior índice nacional de evasão e reprovação escolar no Ensino Fundamental. Pretendeu ainda este plano, “enfrentar” o problema da “baixa produtividade” do sistema educacional brasileiro, dito responsável pelos altos índices de reprovação e evasão.

Esse Fundo integra mais de 20 projetos, mas o PDE é considerado o programa de maior visibilidade, chamado de ‘carro chefe’ do Fundescola, pois ele dissemina na escola a cultura de gestão com ênfase no planejamento estratégico centrado no resultado, traduzido na suposta aprendizagem do aluno¹⁶. Na atualidade o PDE é uma estratégia para realizar o PAR.

15 A melhoria das escolas proposta pelo Fundescola consistia em aperfeiçoar a gestão por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola. Esta ação foi executada por meio de convênios celebrados com as secretarias estaduais de Educação de Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins, para capacitar 4.492 técnicos.

16 O Fundescola define como sua missão realizar a assistência técnica focalizando o gerenciamento da escola e o ensino aprendizagem.

O processo de planejamento estratégico da escola é considerado a metodologia essencial do PDE e, na prática é uma condição básica para o repasse de financiamento dos programas do Fundescola na escola. Torna-se então, desse modo, na visão do Fundescola, o planejamento estratégico como sendo o principal instrumento para o projeto de desenvolvimento das escolas dos sistemas públicos de educação¹⁷.

De algum modo, o PDE procurou justificar-se como uma política que tem como foco o processo de melhoria da educação, ao considerar como pressuposto válido, que o problema da educação não é a falta de recursos, mas um problema de gestão dos recursos existentes na escola.

O modelo de gestão que o PDE impôs às escolas tem como base, na verdade, uma adaptação do conceito de planejamento estratégico, adaptado a gestão das empresas públicas¹⁸. Esse programa tem ainda, estrategicamente, a intenção de modificar a estrutura interna de gestão, colocando nesse processo a escola, como responsável pela melhoria da qualidade de ensino, “e o plano visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa” (OLIVEIRA; FONSECA & TOSCHI, 2004, p. 40).

Considerando que as modalidades de financiamento da educação com recursos do Fundescola implicavam necessariamente a “adesão” ao PDE, pode-se supor que as escolas foram involuntariamente submetidas a critérios de controle pouco aceitáveis em política educativa. A seleção das escolas escolhidas pelo Fundescola para receber o financiamento foi realizada através de critérios de natureza pedagógica, técnica e financeira.

O MEC conceitua o PDE Escola como um “programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão” (MEC, S/D. p. 1). As escolas que entram nos critérios de prioridades recebem do MEC, por meio de repasses, recursos financeiros para apoiar a execução do planejamento, de modo integral ou parcial.

O planejamento do PDE é realizado por meio de ferramenta identificada por PDDE Interativo, disponível em <pddeinterativo.mec.gov.br>. A ferramenta do PDDE Interativo subsidia a escola a identificar problemas

17 A COEP, Coordenação Estadual de Projetos, constitui uma estrutura da gestão federal nos estados, formado por um grupo multidisciplinar de técnicos, responsáveis por gerir projetos de financiamento para a escola, através do Fundescola/FNDE.

18 Esta teoria se assemelha a administração por objetivos criada por Peter Drucker nos anos 50. Ela teoria descreve um sistema de gestão em que os trabalhadores e os gestores do topo definem em conjunto qual é o objetivo final do seu trabalho, como o realizar, de que forma será avaliado e qual o tempo necessário à concretização.

de aprendizagem, baseado em diagnóstico produzidos por meio dos resultados das avaliações externas, Ideb e Prova Brasil.

Desde 2012, “a metodologia do PDE Escola foi disponibilizada para todas as escolas através do PDDE Interativo”. (MEC, S/D. p. 1). Dois anos depois o sistema passou a ser identificado como PDDE Interativo. Essa mudança deve-se a necessidade de identificação do sistema com os programas responsáveis pela transferência de recursos, sobretudo o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. O PDE a função centra-se, portanto no planejamento estratégico, diretamente vinculado ao financiamento.

Os dados informados passam automaticamente a ser disponibilizadas para o planejamento dos estados e municípios, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), em função do planejamento das redes de ensino nos respectivos níveis.

Orientações sobre a funcionalidade do sistema PDDE Interativo indicam que a plataforma já dispõem dos dados de resultados de cada escola, diminuindo assim a autonomia dos ‘planejadores’. A seleção das escolas e a definição que quem vai receber os recursos e os valores, já são predefinidos pelo sistema. A seguir as principais orientações ao uso do sistema:

- 1) não é necessário realizar uma formação específica para conhecer a metodologia e utilizar o sistema. Basta ler as orientações disponíveis em cada tela e refletir coletivamente sobre os dados, as questões propostas e as possíveis soluções.
- 2) o PDDE Interativo é uma ferramenta DA escola e PARA a escola. Só será útil, portanto, se ajudar a comunidade escolar a identificar e a enfrentar os seus problemas. Para isso, as respostas do diagnóstico devem corresponder à realidade e devem ser pensadas coletivamente.
- 3) as informações aqui colocadas não determinam a priorização das escolas pelos programas do MEC e não alteram as informações do censo escolar.
- 4) as escolas priorizadas para receber recursos dos programas integrantes do PDDE Interativo serão informadas no próprio sistema. (MEC, 2015)

O acesso do secretário de educação ao sistema PDDE Interativo ocorre após seu cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

No caso do diretor de escola, seu acesso é liberado por um membro da equipe da secretaria de educação estadual, municipal ou do Distrito Federal.

O sistema PDDE Interativo está disponível para todas as escolas públicas brasileiras, na condição de que a instituição esteja cadastrada no Censo Escolar.

O PDDE Interativo gere o Programa Educação Conectada, Escola Acessível, Livro Didático, Novo Ensino Médio, Brasil na Escola, Sala de Recursos e Educação e Família.



O Programa de Inovação Educação Conectada

Um dos programas inseridos no PDDE é o Programa de Inovação Educação Conectado. Esse programa tem por objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica¹⁹.

O Educação conectado compreende quatro dimensões integradas, com vistas a difundir e facilitar o uso de tecnologia digital na educação: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura.

19 O Programa de Inovação Educação Conectado foi implementado a partir do Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018, quando foi instituído o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelecido a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital.



O programa financia por meio do PDDE Interativo, as seguintes ações: “[1] contribuir para que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet; [2] destinar aos professores a possibilidade de conhecer novos conteúdos educacionais; [3] proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais”. (MEC, 2017. p. 1).

Lançado em 2017, o Programa Educação conectado vive em 2021, a fase de expansão, com uma expectativa de atingir a meta de atendimento em 85% dos alunos da educação básica.

Em 2020, no contexto da pandemia COVID-19, uma nova regulamentação²⁰, dispôs

[...] sobre os critérios e as formas de transferência e prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Emergencial, em caráter excepcional, para atender a escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital, com matrículas na educação básica, para auxiliar nas adequações necessárias, segundo protocolo de segurança para retorno às atividades presenciais, no contexto da situação de calamidade provocada pela pandemia da Covid-19. (MEC, 2021. p. 1).

20 A Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica nº 16 de 07 de outubro de 2020.

Naturalmente com as dificuldades atuais, mesmo frente a alta demanda por esses serviços, dado as dificuldades impostas pela pandemia COVID-19, esse programa se arrasta no MEC e pouco tem saído do papel. Por outro lado, o programa aponta uma perspectiva a ser enfrentada em um futuro próximo, no sentido de prover a gestão da escola, de recursos para um serviço cada vez mais essencial, o acesso a internet e sua utilização nas atividades do ensino.

A adesão das escolas e adequação aos critérios técnicos exigidos por esse modelo de gestão da política educacional rebate na capacidade gerencial das escolas para executar tais ações propostas. Deve-se considerar que os financeiros levam em conta o montante de recursos disponíveis e alocação, por categoria, de despesa – capital e corrente. A questão, portanto, dos critérios estabelecidos pelo Fundescola para atendimento ao financiamento, difere profundamente o conceito de gestão pedagógica da escola.

De modo geral, pesquisas indicam que a escola parece não apresenta resistência naquilo que o PDE pode contribuir para a melhoria de suas condições físicas e materiais. Por outro lado, é visível o acúmulo de trabalho burocrático que passou a ser exigido pelo PDE, dos dirigentes, do conselho da escola, incluídos os pais.

Um estudo realizado por Santos (2003) comparou a repercussão do PDE em duas escolas, e observou que ele em ambas, essa metodologia de gestão não foi incorporada ao dia-a-dia da escola, ao contrário, foi rejeitado como instrumento de gestão, como afirma a autora: “[...] não foi incorporado em ambas as escolas. Além disso, o modelo e estrutura exigidos para a sua implementação alcançaram significativo índice de rejeição entre os sujeitos pesquisados, sendo considerados como inviáveis e fora da realidade da escola pública” (SANTOS, 2003, p.177).

Demonstrou ainda Santos que, nas escolas em que já havia o PPP, a utilização dos recursos do PDE serviu para realizar os objetivos já previstos nele. No caso da escola que não tinha o PPP, aproveitou-se então dos recursos para elaborá-lo. Assim, explica a autora, na escola que tinha projeto político pedagógico, o PDE foi adotado “[...] não como uma metodologia de trabalho, mas como um instrumento que viabiliza recursos para implementação das ações contidas em seu projeto político pedagógico” (SANTOS, 2003. p.177). No caso em que a escola não tinha o PDE,

De modo resumido, a problematização acerca da política do PDE, discutidos nesses estudos, coloca em evidência a questão da participação e o modo como é redefinida sua concepção. Essa categoria se impõe-se como um problema, pois na prática do PDE, a participação apenas diz respeito a execução e prestação de contas financeira, negando radicalmente a possibilidade de uma prática democrática na gestão escolar. Outro aspecto da participação é o número de pessoas que efetivamente tomam parte no PDE para elaboração da “gestão” da escola. Ele não chega a atingir os canais já defendidos por políticas anteriores como os conselhos, os pais, associações de alunos entre outros.

Uma questão não pouco relevante refere-se à sobreposição que, na prática, a política do PDE faz a política do PPP, por vezes difundidas, pelo mesmo governo. Ouve-se dos técnicos responsáveis pela implementação deste plano, que o PDE é uma metodologia de gestão. Se isso for verdade, há muita dificuldade de que essa metodologia seja absorvida pela escola, pois ela atropela outras políticas que insistem em garantir o Projeto Político Pedagógico como instrumento fundamental para a gestão escolar.

O Projeto Político Pedagógico e a Autonomia da Escola

No sistema nacional de educação, a escola representa o plano micropolítica do processo. No sistema, a escola pública goza de autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, na forma de Projeto Político-Pedagógico (PPP), que se caracteriza por ser um instrumento de gestão resultante do diálogo colaborativo entre os profissionais da educação e de seu conselho²¹.

O PPP, como é conhecido, se constitui como documento fundamental para legitimar e organizar o trabalho pedagógico. Serve de referência para a autonomia da instituição, é construído periodicamente pela escola e vivenciado em todos os momentos por aqueles envolvidos com o processo educativo da instituição, entre eles a direção, os professores, os estudantes, os técnicos e os pais, sob a coordenação de seu conselho.

Este projeto se fundamenta no princípio da gestão democrática na escola, questão reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172 de 2001. O PNE estabeleceu como fundamental à democratização da gestão do ensino público, a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração dos projetos pedagógicos nas reuniões dos conselhos escolares. Ainda foi instituído o prazo de três anos para a formulação do PPP em todas as instituições escolares. Justificou este PNE que o PPP tem um papel central na organização da unidade escolar e para a sua autonomia (BRASIL, 2001).

Na mesma direção, uma década depois, a nova edição PNE (2014- 2024) apontou mais uma vez que o PPP é uma estratégia fundamental da gestão democrática na escola. É nesse sentido que a meta 19 do PNE, expressa a necessidade de “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática.” Esta meta aponta ainda, na estratégia 19.6, a necessidade de estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. (BRASIL, 2014).

21 A gestão democrática da escola fundamenta-se na CF- 1988, Artigo 206, inciso IV, e na LDB, nos artigos 12, 13 e 14.

Nessa perspectiva, o PPP como planejamento da escola, assume o papel de promover a participação da comunidade escolar no processo de elaboração e de implementação de seus projetos, apoiado no princípio da gestão democrática, fundada na participação e na busca da autonomia. Deve-se considerar que a gestão da escola se realiza por meio de projetos voltados à sua organização, cabendo ao PPP focar no trabalho pedagógico realizado por homens independentes, que tomam parte juntos dos processos de decisão.

Funções do PPP na escola

Como ocorre em todas as instituições, em diferentes naturezas, a escola também tem objetivos sociais a serem realizados. Seu papel enquanto unidade social diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes. Na educação básica, dois são os objetivos, conforme a LDB. Por um lado, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores, e por outro, a formação cidadã visando o desenvolvimento da consciência dos estudantes como elemento fundamental no processo de formação de sujeitos responsáveis, críticos, ativos, éticos e criativos.

Na gestão da escola a principal função do PPP é mobilizar a comunidade em torno da organização do trabalho pedagógico, seja no âmbito da instituição no seu todo, ou em aspectos particulares, por exemplo, a organização pedagógica da própria sala de aula.

A dinâmica ou metodologia de elaboração do PPP deve gerar diálogos entre todos os setores da escola, contribuindo para explicitar e sistematizar funções e atribuições de cada um, em função dos objetivos da escola.

Articula-se desse modo setores que têm funções meio, serviços essenciais ao trabalho pedagógico, a exemplo da gestão administrativa (pessoas da secretaria escolar, da merenda, pessoal da limpeza, portaria, biblioteca, setor de mídias, entre outros.) e setores da gestão pedagógica (coordenação pedagógica, conselho de classe, orientação educacional, outros).

Os setores administrativos na escola lidam com aspectos gerais da organização, tais como o gerenciamento do quadro de pessoal, controle do patrimônio físico, da gestão dos recursos e estrutura da merenda, dos registros da vida escolar, entre outros. Inclui-se aí o setor técnico relacionado às questões gerais de capacitação e aplicação de recursos financeiros.

Os setores ligados às funções fins da escola, o pedagógico, compreende o conselho da escola, a direção, o assistente de direção, os coordenadores de turma, os professores, os pais e a comunidade. Esses setores têm responsabilidade direta na definição, orientação e coordenação de atividades pedagógicas, lida diretamente com o planejamento e a definição do currículo, a organização do processo de ensino, os processos avaliativos, a formação dos profissionais entre outros.

O setor pedagógico refere-se assim ao trabalho específico da escola, sua finalidade primeira e a todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Inclui ainda a forma e modelo de gestão, a definição e a gestão do currículo, bem como a relação escola-comunidade.

Como se pode ver, a função de organização da escola a ser planejada via PPP, supõe necessariamente um caminho de elaboração que considere uma condição de diálogo direto com o conjunto dos envolvidos na instituição, seja no âmbito administrativo e/ou pedagógico. Trata-se assim de um processo colaborativo de vários sujeitos, autônomos e de algum modo interessados no desenvolvimento humano na sua complexidade.

A possibilidade de mobilização em decorrência do PPP pode gerar compromissos políticos em torno da luta pela melhoria qualitativa do trabalho pedagógico e, na sequência por mudanças significativas na qualidade da educação, e nesse sentido, pondo em marcha um projeto autônomo de escola, fruto da vontade pensada colaborativamente com a participação da comunidade.

Trata-se nessa perspectiva de promover na escola, uma cultura de diálogo em meio ao conflito, uma prática de negociações em função do coletivo, proporcionando de modo permanente um diálogo em torno de definições no interior da escola, se constituindo numa prática pedagógica que deve ser o início e não o fim. (CARVALHO; DUARTE, 2015).

No processo de definição do PPP, a construção participativa tem uma razão de ser, detectar problemas que estejam interferindo no processo de ensino-aprendizagem, para que de forma coletiva possam solucioná-lo. Soma-se ao enfrentamento coletivo ao desafio do ensino, uma formação política ao estudante, quando da oportunidade de que, também ele, participe das decisões a respeito dos projetos da escola que farão parte de sua vida e dos anseios da comunidade escolar. (GADOTTI, 2003).

Elementos Constituintes do Projeto Política Pedagógica da Escola

Neste item destacam-se elementos que podem servir de referência e/ou de orientações para o processo de elaboração do PPP. Esses elementos foram sistematizados por Paiva (2018), em sua dissertação realizada no âmbito do seu mestrado profissional em mestrado. Em sua pesquisa este autor investigou a trajetória do PPP em Pernambuco, no período de 2005 a 2017. Ao final de sua investigação fez uma proposição de roteiro acerca dos passos que podem ser seguidos na elaboração do PPP.

O roteiro apresentado por Paiva (2018) está fundamentado em Veiga (2013b) e utiliza-se de documentos com orientações para esse fim, difundidos pela Secretaria de Educação nos anos anteriormente citados.

Inclui no conjunto das orientações, a opção por uma nomenclatura que classifica as etapas em ATO, termo utilizado para significar manifesta-

ção da vontade de uma pessoa, do que ela faz ou decide fazer, e que filosoficamente pode significar processo de criação e de transformação. (PAIVA, 2018).

Ao afirmar o processo de planejamento como ATO, defende-se aqui que, as etapas de planejamento, na dinâmica do PPP, se desenvolvem como ação resultante da vontade humana, pela disposição em mudar a realidade e, por este propósito, aponta-se o planejamento para o futuro. A ação de planejamento considera a análise da situação existente, a compreensão conceitual existente na literatura específica da educação, e a partir daí afirma posições políticas para o futuro, indicando por fim o plano operativo.

Sobre a função do roteiro, destaca Paiva (2018), serve como um guia para favorecer a autonomia no processo, ao mesmo tempo em que colabora para fortalecer a cultura do planejamento coletivo na organização escolar.

ETAPA	CONTEÚDOS BÁSICOS
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Mensagem do diretor e da coordenação; • Relevância histórica da pessoa que inspirou o nome da escola; • Fotografia simbólica e representativa da escola.
Ato Situacional	<ul style="list-style-type: none"> • Breve histórico sobre a realidade do país, do estado, do município; • Histórico da comunidade local; • A visão, missão e valores da escola.
Ato Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do homem e seus direitos; Conceitos família, sociedade e escola e a relação entre elas; o que, para que e como somos vistos? como queremos ser vistos?
Ato Operativo	<ul style="list-style-type: none"> • Os propósitos da escola: objetivos gerais e específicos; • Políticas estratégicas da escola; • Determinações gerais e atividades permanentes;
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico: situação da escola, suas projeções e intenções para o futuro; • Matrícula, aproveitamento, defasagem idade/ série, índice de aprovação e reprovação, taxa de evasão e desistência dos últimos três anos; • Resultado do IDEB dos últimos três anos); • Proposta de trabalho com os pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica; • Proposta de formação dos professores; • Princípios e teorias de aprendizagem; Ideias relativas ao homem e suas ações educativas; • Matriz curricular; • Créditos (equipe executiva e ampliada);

Quadro 01 - Sugestão de roteiro para elaborar PPP da escola
Fonte: Resumo de roteiro apresentado por Paiva (2018).

As dimensões aqui descritas em forma de atos devem ser compreendidas como “movimentos de processos de construção” (VEIGA, 2013b. p. 23), assim sendo abertas a novas inserções, de modo a ressaltar uma visão estratégica de gestão e favorecer a organização e o planejamento das ações no ambiente escolar.

O PPP ganha sentido na medida em que se configura como um processo coletivo de planejamento, que considera a prática que acontece no chão da escola, em uma visão multicultural e dialógica sobre a educação. Propicia um planejamento pedagógico, com forte potencial de fortalecer a autonomia da escola e em consequência contribuir efetivamente com a melhoria na qualidade da educação.

Nessa direção, o ato de perguntar pode ser fundamental para construção de entendimento e o querer coletivo. Em sua experiência de pesquisa, Paiva (2018) utilizou-se desse recurso para dialogar com professores de escolas municipais, utilizando-se de instrumentos digitais construído por ele, em forma de aplicativo.

ETAPA	PERGUNTAS CHAVES PARA ELABORAÇÃO COLETIVA
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Que informações são relevantes para o PPP?
Ato Situacional	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a realidade de nossa escola em termos: legais, históricos, pedagógicos, financeiros, administrativos, físicos e materiais e de recursos humanos? • Quais as características do atual modelo de gestão escolar presente em nossa escola? • Qual é a população alvo da escola? • Quais as alternativas de superação das dificuldades atuais da escola? • De quais instalações físicas a sua escola dispõe? • Quais os índices de avaliação da escola nos últimos três anos?
Ato Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Como compreendemos a sociedade atual? • O que é prioritário para a instituição escolar? • Que referencial teórico pode ajudar a pensar a transformação dessa realidade? • Que tipo de estudante quer formar? • Para qual sociedade queremos formar? • Que experiência quer que nosso estudante vivencie no dia a dia de nossa escola? • O que significa ser uma escola voltada para educação básica?
Ato Operativo	<ul style="list-style-type: none"> • Que ações prioritárias podem ser efetivamente realizadas? • De que recursos a escola dispõe para realizar seu projeto? • Quais os critérios gerais para elaboração do calendário escolar e horários letivos? • Quais as necessidades de formação inicial e continuada? • Como será feita a organização de turmas por professor? • Aponte estratégias a serem utilizadas, por você, para produção do conhecimento escolar.

Quadro 02 - Perguntas chaves para elaboração do PPP
Fonte: Resumo adaptado (PAIVA, 2018)

LEITURA COMPLEMENTAR

- Caminhos para atualização do projeto político-pedagógico: Elabore o Projeto Político-Pedagógico de sua escola
<<https://p174950496.wordpress.com/author/politicadeprivacidade235346884/>>

O Conselho Escolar

Na década de 1980, em meio ao movimento da sociedade civil pela re-democratização, por uma efetiva participação da sociedade nas decisões, avançam no âmbito da educação a ideia de institucionalização de conselhos, na perspectiva de garantir espaços de participação e representação direta, contra o autoritarismo e o poder centralizador. A origem dos conselhos é fruto de uma longa construção histórica, luta em favor de espaços e instrumentos de toma de decisões coletivas, uma afirmação da participação da comunidade na resolução dos conflitos, a exemplos de conselhos em tempos remotos (conselhos de anciãos, conselhos de cidadãos).



No âmbito da educação, o Conselho Escolar - CE foi regulamentado com base na legislação sobre o princípio da gestão democrática da educação pública, constante na LDB (1996), que institui a participação e a autonomia com princípios políticos essenciais, para sua efetivação na escola. O artigo 15 desta lei afirma a participação dos profissionais da educação em Conselho e na elaboração do PPP. Além disso, refere-se à promoção de graus de autonomia das unidades escolares.

O conselho representa uma estratégia privilegiada do processo de decisão na escola. Trata-se de uma assembleia de pessoas (professores, técnicos, estudantes, pais, comunidade), que representam certa pluralidade de vozes, de interesses, de pontos de vista e por isso passam a deliberar questões de interesse público.

Quatro são as funções dos conselhos na escola: Deliberativa; Consultiva, Fiscal e Mobilizadora. (BRASIL, 2005). Essas funções designadas ao conselho, só tem validade na condição de que sejam resultantes de decisões tomadas coletivamente, ou seja, só em existe como poder enquanto reunido com representatividade para apreciação e aprovação das matérias. É nessa condição que se pode pensar nas funções a seguir.

- a) Deliberativa, competência específica para decidir, sobre questões referentes a determinadas questões da escola. As decisões deliberadas pelo conselho escolar definem os atos administrativos a serem realizados.
- b) Consultiva, assessoramento realizado por meio de pareceres, respostas à consultas, interpretação de normas, propondo medidas e normas para aperfeiçoar o ensino.
- c) Fiscal, fiscalizar o cumprimento das normas e aprovar ações administrativas,
- d) Mobilizadora, mediação entre a escola e sociedade, estimulando a participação e o compromisso de todos em torno da qualidade da educação.

A perspectiva em que foram apontadas as funções do conselho indica, por um lado, sua relação de assessoria a questões de natureza administrativa, e de outro uma necessária atuação com foco na mediação e regulação do processo pedagógico no sentido mais amplo.

Recebe o Conselho Escolar, em decorrência dessas funções, atribuições práticas acerca de sua organização interna, da regulação quanto a decisões em torno da organização pedagógica da escola e ainda quanto a mobilização dos segmentos internos e externos que compõem a instituição, como se destaca a seguir:

- a) Na função deliberativa
 - Elaborar e aprovar Regimento interno;
 - Convoca assembleias-gerais da comunidade escolar;
- b) Na função Consultiva
 - Propor alterações curriculares;
 - Coordenar discussões e votar alterações metodológicas, didáticas e administrativas;
 - Participar da elaboração do calendário acadêmico;
- c) Na função Fiscal
 - Acompanhar a evolução dos resultados das avaliações externas, propondo intervenções pedagógicas visando à melhoria da qualidade da educação;
 - Fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola;
- d) Na função Mobilizadora
 - Convoca assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;

As atribuições do Conselho Escolar é parte do processo de autonomia da escola, e devem ser pautados no projeto de qualidade social da educação, definido no PPP. (MEC, 2004).

As atribuições remetidas aos conselhos escolares respondem a necessidade de um acompanhamento coletivo responsável das atividades da instituição, bem como ao compromisso social com a qualidade do processo educativo. Visa ao mesmo tempo defender o cumprimento do papel social da escola, na construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária, e também apoiar o desenvolvimento de uma educação com qualidade emancipatória dos sujeitos sociais. (MEC, 2005a).

LEITURA COMPLEMENTAR

- a. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>>.
- b. Orientações para a formação do Conselho Escolar

Numa série de três vídeos, o mestre em educação Valter Ramos apresenta de modo simples, passos para compreensão das funções, o processo de formação e estratégias para melhorar o nível de participação de seus membros.



Parte 1 - Comenta e discute conceitos-chave que fundamentam o conselho escolar e a importância, funções e atribuições do CE no contexto da gestão democrática.

Parte 2 - Aponta Orientações práticas para tornar o CE um lugar interessante de participação.

Parte 3 - Apresenta algumas considerações sobre a formação, a eleição e a pauta do Conselho Escolar. Aqui o autor conta a experiência de pesquisa-ação em sua escola e como experimentou o aprofundamento da participação dos conselheiros.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mL1PFz-D2O4>>.

A Escolha de Dirigentes nas Instituições Escolares

O processo de escolha de dirigentes escolares se insere nos mecanismos de participação da comunidade escolar, tal como ocorre no Conselho Escolar, grêmio estudantil, associação de pais, conselhos de classe, outros.

Mecanismo de participação colegiada na escola refere-se as maneiras ou formas que os segmentos sociais envolvidos nas comunidades escolar e local têm de participar ativamente e do seu funcionamento, por meio do envolvimento coletivo, nas discussões, no planejamento e na definição de projetos projeto. Em alguns momentos a participação envolve todos os segmentos, como no caso da eleição, e em outros momentos que são envolvidos os representantes, como no caso do grêmio estudantil (para estudantes) e no conselho escolar, formado por representantes dos segmentos. (BRASIL, 2005b).

Essa é uma questão ainda não regulamentada na gestão democrática na educação. Por falta de algum mecanismo de orientação, os estados e/ou os municípios têm definido sua própria forma de processo de escolha dos diretores e/ou dirigentes escolares.

São conhecidas cinco diferentes modalidades:

- a. Diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios);
- b. Diretor de carreira;
- c. Diretor aprovado em concurso público;
- d. Diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas ou processos mistos;
- e. Eleição direta para diretor. (BRASIL, 2005b).

Ainda outra modalidade que combina a realização de provas de conhecimentos específicos e eleição direta. Esse processo é realizado em duas etapas, sendo a primeira, a obrigatoriedade em participar de processo formativo como especialista e, ao final, realizar prova de conhecimentos específicos, como condição prévia para se inscrever ao processo eleitoral. A segunda fase consiste em apresentar um projeto de gestão e submeter-se à eleição direta, com a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Dado a complexidade com que se impõe o processo de gestão democrática, deve-se considerar e defender que algumas exigências para a escolha do diretor, são necessárias, entre as quais se destacam a efetiva participação das comunidades local e escolar, a proposta pedagógica para a gestão e o perfil de liderança dos postulantes ao cargo. (BRASIL, 2005b).

A combinação de concurso de provas de título e/ou de conhecimento específico com o processo de eleição direta, com a participação da comunidade escolar, parece mais apropriado.

De um lado, deve-se compreender que o cargo requer domínio técnico sobre questões essenciais à gestão pública, tais como o conhecimento de seus fundamentos, estratégias de planejamento, capacidade técnica para conduzir reuniões, clareza sobre fundamentos legais dos seus atos. De outro, o processo de escolha deve considerar a necessidade de um perfil com liderança pedagógica e política, para dialogar com os segmentos, coordenar o processo decisório coletivo, analisar e conduzir encaminhamentos sobre a organização pedagógica, no âmbito interno à escola e no âmbito externo, junto a comunidade, órgãos superiores como a secretaria de educação, e outros.

Caso – O Processo de Escolha de Dirigentes Escolares na Rede Estadual de Educação de Pernambuco



Em 2017 o governo do Estado de Pernambuco aprovou o Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012, que instituiu o processo de escolha de dirigentes escolares. Em 2017 foi realizada a primeira edição desse processo. Veja a seguir, matéria publicada no site da secretaria de educação, informando o processo:

Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco – Progepe 2017

A Secretaria de Educação do Estado está retomando, neste ano, o Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco – o Progepe 2017. Nesta edição, o Programa irá oferecer um curso de aperfeiçoamento em gestão escolar, disponibilizado em plataforma de educação à distância (EAD), com 12 módulos, mais a realização de uma prova de certificação. É destinado a todos os professores efetivos da Rede Estadual.

Serão novos certificados para os que ainda não têm o Progepe, obtidos após vencer as duas etapas: curso de EAD e prova. Para os que já têm a certificação, o objetivo é que estes possam passar por um aprimoramento em gestão, cumprindo os módulos do curso de EAD para manter a sua certificação. Para os servidores selecionados, haverá uma segunda etapa, que consiste em uma nova formação, desta vez, em módulo presencial.

O curso abordará temas inerentes à gestão, com foco no ambiente que envolve a escola. São eles: Liderança e gestão; gestão do planejamento; gestão de integração escola-comunidade; gestão de recursos administrativos e financeiros; e gestão dos resultados do processo ensino-aprendizagem. (PERNAMBUCO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, 2017)

A modalidade de seleção de diretor de escola, implementada em Pernambuco desde 2017, combina a realização de curso de formação, provas de conhecimentos específicos e, só posteriormente a aprovação nesta etapa, o processo de eleição direta²². O primeiro edital com critério e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais em Pernambuco incluiu também os servidores técnicos²³.

ATIVIDADES

1. Descreva os passos para o planejamento estratégico da secretaria de educação e da escola, a partir do PDDE Interativo.
2. Faça um quadro comparativo da estrutura do PPP apresentado nesta disciplina com o PPP de uma escola pública.
3. Pesquise em sua cidade a experiência de um Conselho Escolar (quem participa, quais suas funções na escola...).
4. Faça um quadro comparativo entre a experiência de escolha de dirigentes escolares em implementação em Pernambuco, com o que ocorre em uma escola em sua cidade.

22 A regulamentação do processo de escolha de dirigentes escolares em Pernambuco foi definida por meio do Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012, Disponível em: <[https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=38103&complemento=0&ano=2012&tipo=&url=#:~:text=\(Revogado%20pelo%20art.,estaduais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs\)](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=38103&complemento=0&ano=2012&tipo=&url=#:~:text=(Revogado%20pelo%20art.,estaduais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs))>.

23 Edital disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17593/Edital_PROGEPE%202019%20-%20Atual%20\(1\)_OK.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17593/Edital_PROGEPE%202019%20-%20Atual%20(1)_OK.pdf)>

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI. Reformas em debate**. Campinas SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília**. Lei nº 13.0050/2014, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília**. Lei nº 10.172/2001, DF: MEC, 2001.

CARVALHO, C.; DUARTE, R. M. **O Projeto político pedagógico no contexto das relações sociais**. Revista Cocar, v.9, nº 18, p. 107 a 126, jul/dez., 2015.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J.F. (org). **Escolas Gerenciadas – Planos de desenvolvimento e Projetos políticos-pedagógico em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs) O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI. **Reformas em debate**. Campinas SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

MEC. **Educação conectada** – Legislação. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>>. Acessado em: 22.08.2021.

MEC. **Sobre o Fundeb**. 2021. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>>. Acessado em: 21.03.2021.

MEC. **Informe - Bem vindo(a) ao PDDE Interativo 2015!**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acessado em: 21.08.2021.

MEC. **Programa de Inovação Educação Conectada Brasília**, 2017. Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-conectada>>. Acessado em: 21.08.2021.

MEC. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, 2005.

MEC. **Conselhos escolares e a aprendizagem na escola**. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, 2005a.

MEC. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escola do diretor.** Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, 2005b.

MEC. **Conselhos escolares: Democratização da Escola e construção da cidadania.** Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, 2004.

MEC. **PDE escola. Plano de Desenvolvimento da Escola.** S/D. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acessado em: 21.08.2021.

PAIVA, Wandekson José de Almeida. **Caminhos para construção do Projeto Político-Pedagógico nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco.** Dissertação de mestrado. Universidade de Pernambuco, 2018.

PERNAMBUCO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Progepe 2017.** Recife, 2017 Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=4573>>. Acessado em 22.08.2021.

SANTOS, J. D. dos S. **Plano de Desenvolvimento da Escola. Um estudo sobre o processo de implementação e seus impactos para a gestão escolar e qualidade do ensino.** Dissertação de mestrado, Recife: UFPE, 2003.

VEIGA, I. P. **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico.** 17ª Edição. Campinas-SP, Editora Papirus, 2013b.