

# GESTÃO FINANCEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Rita de Cássia Oliveira<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Barbacena, Professora membro do Corpo Docente Permanente do Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG e Professora Colaboradora no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

**RESUMO:** Neste trabalho são apresentados resultados parciais da pesquisa “Conhecimentos sobre políticas públicas educacionais na ótica dos professores da educação básica”. Discute-se, aqui, a gestão financeira em escolas públicas e a demanda de conhecimentos específicos sobre o tema, a partir da literatura da área e de dados parciais da referida investigação. Com o objetivo de conhecer o que os professores da educação básica entendem que devem conhecer sobre as políticas educacionais, a pesquisa chega na gestão das escolas de educação básica, que é o lócus de implementação de políticas para este nível de ensino. Como são os professores aqueles que fazem a gestão destas políticas nas escolas, ao tratar o eixo relacionado às políticas de descentralização para o financiamento da educação básica, a formação de docentes para estas atividades de gestão emerge como importante eixo analítico porque ela também produz efeitos no contexto da prática. Ainda que parciais, os resultados já indicam a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a formação inicial e a continuada sobre políticas públicas e a gestão em escolas de educação básica.

**Palavras-Chave:** Gestão financeira. Educação básica. Formação de professores.

**ABSTRACT:** In this paper we show the partial results from there search “Acknowledgements about educational public polices in the point of view of the professors from the basic education”. Here, we discuss the financial management in public school sand the need of specific know ledge about the subject, basedon the field literature and the partial data coming from the above search. Trying to discover what the teachers from basic education think theyshouldknowabout the educational polices, the investigation arrivesat the management of schools from basic education, whichis the lócus of politic implementation for this level of teaching. Since are the professors who make the control of these politics in school, whenwetreat the axisrelated to the politics of deconcentration for the basic education funding, the teacher training for these activities of management emerges as an importante analyticalaxis, because it also produces effects in the contextof the experience. Yetpartial, theresultsalreadyindicatethenecessityofdepperstudiesonfirtsandcontinuous training in publicpolicesand management ofschoolsfromthebasiceducation.

**Keywords:** Financial management. Basic education. Teacher formation.

# 1 INTRODUÇÃO

Neste texto apresenta-se uma análise dos recursos financeiros nas escolas públicas, a partir de um dos eixos de estudos da pesquisa “Conhecimentos sobre políticas públicas educacionais na ótica dos professores da educação básica”<sup>1</sup>. Esta investigação é desenvolvida no âmbito dos trabalhos do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPEPPGE), vinculado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Barbacena, também, ao Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG. Foi iniciada em 2018 e conta com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq), da UEMG, também foi aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no Edital Universal 01/2018. Tem o objetivo de conhecer o que professores da educação básica consideram necessário saber sobre as políticas públicas educacionais, o qual já nos levou a obter resultados parciais, ora apresentados.

Esta investigação, iniciada em abril de 2018, é desenvolvida na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Barbacena, órgão intermediário de gestão vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que atende, além da cidade sede, 23 municípios na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais.

A identificação de professores como sujeitos de pesquisa engloba professores regentes e gestores escolares, dado o fato de que os docentes da educação básica em Minas Gerais podem assumir uma ou outra dessas funções. Essa condição é uma das razões pelas quais justificamos a realização desta pesquisa. O que ocorre na escola, do ponto de vista administrativo, financeiro e pedagógico, é, também, resultado da interpretação das políticas educacionais na atuação e nas escolhas dos professores, gestores e comunidades (BALL; BOWE, 1992; AVELAR, 2016). Conhecer o que esses sujeitos pensam ser importante saber sobre as políticas educacionais e como abordam esse saber pode ser de grande valia para quem atua no campo da formação de professores e gestores escolares.

Aprimorar esta formação é estímulo para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo-se em vista a oferta de educação básica com a qualidade social almejada. E, nesta perspectiva, este projeto já obteve importante resultado no que se refere à articulação entre os níveis de ensino como instituído nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BRASIL,

---

<sup>1</sup> O artigo tem como referência dados da pesquisa “Conhecimentos sobre políticas públicas educacionais na ótica dos professores da educação básica” é desenvolvida no âmbito dos trabalhos do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPEPPGE), que é vinculado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Barbacena, também, ao Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG. O GEPEPPGE e esta pesquisa são coordenados pela autora deste capítulo.

2015). Esta articulação foi consolidada para o desenvolvimento da pesquisa e este processo tem importante dimensão formativa de professores e gestores que atuam na educação básica, também dos docentes do ensino superior no sentido de repensar suas práticas de formação inicial dos professores. A literatura tem mostrado que à ampliação dos desafios sociais corresponde a complexificação da gestão da oferta educacional, que é *locus* privilegiado da implementação de políticas educacionais. E mostra também que este campo do conhecimento está a exigir a formação de gestores da educação em alto nível (PARDIM; MACCARI, 2014). Para tal, deve-se colocar à disposição da condução da educação os saberes advindos da pesquisa acadêmica sobre a educação básica, fechando o ciclo de articulação entre os dois níveis de ensino no Brasil. É nesta seara que esta pesquisa se inscreve, obtendo resultados parciais em 2019.

A investigação iniciou com a realização do I Seminário de Pesquisa do GE-PEPPGE, quando o seu objetivo e metodologia foram apresentados para a Comunidade local. Este Seminário contou com a participação de 320 professores da Educação Básica, de profissionais da Superintendência Regional de Ensino, incluindo-se a Diretora Regional, de Professores e Estudantes da UEMG e de membros da comunidade local. No primeiro momento deste Seminário, realizou-se a Plenária geral com parte dos Professores, enquanto outra parte destes Docentes da Educação Básica participou dos Grupos Focais. Os dados conhecidos neste Seminário não são analisados neste artigo. Importa dizer, aqui, que eles renovaram a inquietação de saber que alguns fatos relativos ao funcionamento das escolas, às relações entre os docentes e entre eles e comunidade, em relação às políticas educacionais, são mais gerais do que o já verificado em realidade estudada na tese que deu origem a esta pesquisa (OLIVEIRA, 2014). Após esta fase exploratória, formulou-se os instrumentos metodológicos para a pesquisa de campo, cujos resultados são aportes para algumas análises iniciais e desenvolvidas aqui neste artigo.

Com o apoio da Superintendência Regional de Ensino de Barbacena enviamos formulários (questionários) on-line para os professores desta rede estadual de ensino. Desenvolvemos a técnica de Grupos Focais com Professores de escolas estaduais de Barbacena. Nestas escolas, pedimos também que Professores respondessem questionários impressos e com as mesmas questões do formulário on-line enviado. Coletamos, então, por meio dos formulários on-line dados representativos de um contexto amplo e por meio dos Grupos Focais chegamos à interlocução com os indivíduos, no seu *locus* de trabalho. O trabalho de análise dos dados está em fase preliminar e já indica importantes reflexões, as quais serão aprimoradas no desenvolvimento dos trabalhos analíticos e de acordo com os objetivos e metodologia da referida pesquisa.

Entre elas, neste artigo, optamos por iniciar análise de dados empíricos sobre o financiamento da educação, que se constitui como um dos eixos de análise desta pesquisa e por meio do qual estudamos a gestão nas escolas públicas. Longe ainda de obter respostas suficientes para as indagações que nos levaram à pesquisa em tela, buscamos conhecer a partir da percepção dos Docentes da Educação Básica acerca de fenômenos presentes no contexto em que realizam as suas práticas docentes. Como tratamos aqui, de certo modo, efeitos das políticas de financiamento na gestão das escolas de educação básica, pode-se dizer que estudamos fatos que ocorrem nessas escolas após terem percorrido o caminho das políticas públicas. Nesse sentido é que esbarramos na formação de professores, também, para atividades de gestão de políticas educacionais. As seções deste artigo problematizam acerca dos desafios presentes na gestão de políticas de financiamento da educação em escolas públicas e sobre a importância de conhecimentos específicos dos Professores para a gestão escolar. Espera-se que a conclusão das etapas desta pesquisa possa contribuir para avançar em outras dimensões deste projeto que toca, diretamente e com muito interesse na gestão da escola pública brasileira, a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a gestão do ensino e a implementação das políticas educacionais nas escolas públicas.

## **2 O QUE PROFESSORES PRECISAM SABER SOBRE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E O QUE MOSTRAM OS DADOS DA PESQUISA?**

Ainda que possa ser dito que a política se traduz na luta permanente para conquistar, manter e ampliar o poder, há que se considerar que as disputas e as tensões influenciam o modo como cada governo propõe, ou não, ações. Ainda que se possa entender a política pública como “tudo o que um governo decide fazer ou deixar de fazer” (DYE, 1972, p.2), há extrema necessidade de considerar os sentidos das referidas disputas e tensões em análises e avaliações sobre tais políticas. Estes sentidos e disputas produzem efeitos nos textos das políticas públicas educacionais, portanto na relação entre as demandas sociais por educação e as ações do Estado diante delas (MARTINS, 2013; SOUZA, 2016). Tocam, assim, a gestão dos sistemas e redes de ensino e a gestão de cada escola, bem como as ações docentes específicas em cada comunidade escolar.

Nesse contexto da prática (MAINARDES, 2006), políticas são interpretadas e reinterpretadas como textos. Como também mostrou Sacristán (1998), como textos, elas têm gênese, história e sujeitos. Por quem e porque determinada política foi proposta? Quais os objetivos dela? O que propõe para o alcance

desses objetivos? Sua regulamentação foi conflituosa? Por quê? Quais atores educacionais são favoráveis, quais são contrários ao desenvolvimento de determinada política e quais os porquês? Em quais objetivos da escola determinada política toca? Potencializa o alcance de objetivos emancipatórios para a educação escolar? Determinada política pública contribui com o atendimento das demandas sociais por educação escolar? Pensando a comunidade escolar, como ocorre a participação nas deliberações para a adesão às políticas públicas? E na implementação delas? A política explicita quais os meios adequados para a sua implementação? Junto de tudo isto, ela traz os recursos financeiros necessários para ser implementada? E como gerir estes recursos dentro das escolas de educação básica que têm a finalidade emancipatória específica de ensinar os saberes construídos pela humanidade e professores com a formação inicial voltada para este fim específico da educação escolar? Como fazer para executar estes recursos financeiros dentro das escolas de educação básica e de acordo com a sua finalidade específica?

Conhecer, no mínimo, as respostas para essas questões tem sido uma exigência para estudiosos do tema e, nas escolas, para os gestores, principalmente nos processos decisórios sobre a adesão, ou não, à determinada política. Isto porque fazer adesão a uma política significa dizer sim aos princípios dela (OLIVEIRA, 2014). Disso decorre extrema complexidade neste processo decisório sobre adesão e nos processos derivados de gestão financeira. O processo de adesão a uma política educacional exige conhecimento amplo sobre as políticas públicas educacionais e específico sobre determinada política. Além disso, exige que a tomada de decisão seja realizada sobre o princípio da gestão democrática do ensino, como estabelecido no art. 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse contexto, quem decide?

De acordo com o referido princípio constitucional e a literatura sobre a gestão democrática, numa perspectiva ideal, os membros de uma comunidade escolar devem decidir sobre os seus rumos. Tal fato exige amplo conhecimento sobre as políticas educacionais, não somente por parte dos diretores escolares, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, mas também de todos os Professores que atuam em cada escola. Estes conhecimentos influenciam o teor da participação desses profissionais, sendo isto o que vai definir uma direção ética nos processos decisórios (OLIVEIRA, 2014).

Como mostrou Adrião e Oliveira (2007), quando uma Constituição Federal estabelece um *princípio* todas as ações normativas e decisórias devem ser pautadas por ele. Nessa perspectiva, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabelece, em seu art. 13, entre as incumbências dos (as) Professores (as), a participação na elaboração da proposta pedagógica das escolas. Em seu art. 14, esta lei determina que os sistemas de ensino

assegurem esta participação, ampliando-a para a participação nos Conselhos. A adesão e implementação de políticas públicas nas escolas, em geral, traz mudanças para as suas propostas pedagógicas. E, também por isto, os (as) Professores (as), além de participarem na elaboração da proposta pedagógica, precisam ter conhecimentos que permitam a análise das políticas e de seus possíveis efeitos nesta proposta pedagógica de cada escola.

Por isso, o conhecimento amplo sobre as políticas educacionais é fundamental para compreender os já referidos sentidos presentes no contexto de formulação e regulamentação de políticas e interpretá-las. Como mostrou Souza (2016), este conhecimento é fundamental para a análise dos fenômenos que, mesmo perceptíveis em diversas dimensões dos processos relacionados à demanda e à oferta da educação escolar, não são ainda compreendidos no campo das práticas de gestão escolar. Assim, quem decide sobre a adesão às políticas e atua na sua gestão precisa ter conhecimentos adequados à análise ampla sobre o modo como uma determinada política influencia a proteção, ou a garantia, do direito à educação. Essa, a essência das ações no interior das escolas e na gestão das redes de ensino públicas.

Obteve-se 1.476 respostas aos questionários *on-line* da pesquisa “Conhecimentos sobre políticas públicas educacionais na ótica dos professores da educação básica”. Os dados obtidos nestas respostas do questionário mostram: 32,9% dos Professores que atuam em escolas de educação básica, no conjunto-amostra pesquisado, concluíram a Licenciatura, 60,2% concluíram Cursos de Especialização *Lato Sensu*, 5,2% concluíram o Mestrado, 1,7% concluíram o Doutorado. Acerca da atuação em cargos de gestão escolar, 56,2% responderam que nunca assumiram estes cargos, tendo 43,8% dos Professores ocupado cargos de gestão. Entre estes últimos, 27,2% atuam ou atuaram mais de 6 anos em cargos de gestão e, entre eles, 16,5% já atuam entre 11 anos e 26 anos (podendo estar atuando há mais de 26 anos) na gestão da educação básica.

Destaca-se que, quase metade dos professores participantes, já ocupou, ou ocupa, cargos de gestão educacional, também que, 27,5% dos professores participantes atuaram em cargos de gestão educacional já atuaram, ou atuam, por um período entre 06 e 26 anos em cargos de gestão educacional. Isto indica que um número próximo à metade da amostra atua, ou atuou, em cargos de gestão e que, aproximadamente, 1/3 dos professores do conjunto amostra atuaram, ou atuam, em cargos de gestão educacional por um tempo significativo, entre 06 e 26 anos. Embora 67,1% dos Professores do conjunto-amostra tenham concluído estudos na pós-graduação, não foram perguntados sobre a formação específica na área de gestão educacional. Contudo, considerando-se que os professores produzem saberes sobre as práticas como mostrou Tardif (2008), bem como o significativo tempo de experiências profissionais na

gestão educacional concomitantemente à formação continuada, considera-se a possibilidade de acúmulo de conhecimento dos Professores-Gestores acerca dos temas relacionados a gestão educacional, sobre a gestão de políticas públicas nas escolas e, entre elas, sobre a gestão de políticas de financiamento educacional nas escolas de educação básica.

Neste sentido é que interessou perscrutar outros dados desta pesquisa. Perguntados sobre como avaliam o conhecimento deles sobre as políticas públicas educacionais em geral, professores da educação básica responderam: 9,9% muito bom, 59,7% bom, 26,1% regular, 4,3% insuficiente. Sobre como eles se auto-avaliam o conhecimento deles sobre a **gestão pedagógica da escola**, responderam: 26,2% muito bom, 61,3 % bom, 11,5 % regular, 1,1 % insuficiente. No que se refere à **gestão administrativa da escola**, responderam: 10,4 % muito bom, 58,7 % bom, 25 % regular, 5,9 % insuficiente. E, por fim, acerca dos conhecimentos sobre a **gestão financeira da escola**, responderam: 8,7 %muito bom, 42,5 % bom, 32,7 regular, 8,7 %insuficiente.

Os dados do conjunto-amostra da Pesquisa mencionada foram obtidos por meio de respostas à questionário *on-line*, indicam que, apesar de aproximadamente 1/3 dos professores da educação básica terem atuado, ou estarem atuando, em cargos de gestão educacional e por um tempo significativo, entre 06 e 26 anos, estes Professores da Educação Básica se auto-avaliam mostrando ter menor conhecimento sobre a dimensão financeira da gestão educacional, em relação às outras dimensões desta gestão. Os dados mostram também que os Professores da Educação básica auto-avaliam conhecer mais sobre a dimensão pedagógica da gestão educacional.

Estes dados não se constituem, ainda, resultados da Pesquisa em tela, pois estes ainda serão divulgados, tendo em vista não ter sido concluído o desenvolvimento da Pesquisa, conforme metodologia aprovada pela agência de fomento. Trata-se, portanto, de uma análise parcial. Contudo, não são dados triviais para os estudos na área do financiamento educacional. Guardadas as limitações dos dados obtidos pelos questionários *on-line*, pode-se ver que Professores e Gestores da Educação Básica avaliam ter baixo (43,4%) conhecimento sobre a dimensão financeira da escola, apesar de 1/3 deles terem atuado ou estarem atuando na gestão escolar e por um tempo entre 06 e 26 anos. Isto, em um contexto de intensas demandas destes conhecimentos por parte dos gestores da educação básica, conforme mostrou Oliveira (2014) ao pesquisar a descentralização e os programas do Ministério da Educação (MEC), que passaram a levar recursos financeiros para os sistemas de ensino públicos e, também, diretamente do MEC para as escolas destes sistemas. Como efeito destes processos, Oliveira (2014) mostrou a extrema dificuldade de se gerir dependências a favor da escola pública na ausência dos conhecimentos sobre políticas públicas e, específicos, sobre a gestão financeira.

Conhecimentos sobre a gestão financeira na educação básica são fundamentais para a melhoria da gestão escolar em todas as suas dimensões e para o próprio funcionamento dos sistemas e redes de ensino, como mostraram Oliveira (2014) e Oliveira e Teixeira (2015; 2017). Tendo em vista as recentes mudanças, trazidas pela Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, para o financiamento das políticas sociais, pode-se afirmar que a contemporaneidade nos situa, mais uma vez, diante da extrema necessidade de conhecer políticas de financiamento da educação básica, bem como a gestão dos recursos financeiros na escola pública, tendo como referência o projeto de educação construído em cada Comunidade Escolar. Temos conhecimento consolidado para a formação de Professores – Gestores e para atuar na gestão financeira das escolas?

### **3 COMO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PERCEBEM OS SEUS CONHECIMENTOS SOBRE POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL?**

Não é recente a demanda de conhecimentos específicos dos professores que atuam na educação básica sobre as políticas educacionais não é recente. Esta necessidade de conhecimentos foi observada por Stremel (2016) que, em sua pesquisa mostrou que a própria constituição do campo de estudo sobre as políticas educacionais ocorreu a partir da década de 1960. E, segundo esta pesquisadora, somente a partir da década de 1990 houve “aumento dos estudos sobre política educacional bem como a criação de linhas e grupos de pesquisa de política educacional, de disciplinas de política educacional nos currículos dos cursos de Graduação em Pedagogia, de periódicos especializados”. De acordo com a autora (IDEM, p.24), a “ampliação das políticas sociais e a implementação de um conjunto de programas em todos os níveis e modalidades de ensino”, nos Governos Lula e Dilma (2003 a 2014), “tornou-se preocupação dos pesquisadores do campo acadêmico da política educacional”, trazendo novas perspectivas para o acúmulo de conhecimento neste campo (STREMEL, 2016, p.24). Pode-se dizer que, de certo modo, o avanço neste campo do conhecimento acompanhou o avanço na formulação de políticas.

Nesse sentido, cabe ressaltar a aprovação do Decreto nº 6.094, em abril de 2007 e, nele, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que passou a propor programas diversos para melhorar dimensões diversas da oferta do ensino, em todos os seus níveis e modalidades. Tanto gestores das redes de ensino como gestores das escolas passaram a fazer a adesão a esses programas que, ganharam o *status* de políticas públicas educacionais (MALINI, 2009; OLIVEIRA, 2014) e foram implementados em todo o território nacional (FONSECA; FERREIRA, 2013).

À proposição dos programas do PDE acompanhou o desenvolvimento dos estudos sobre múltiplas dimensões de seus programas, ou políticas, e sobre seus efeitos nas escolas e na gestão educacional. Considerando o contexto de descentralização, a abrangência do PDE e a confluência das suas ações no interior das instituições da educação básica, Oliveira (2014) demonstrou a complexificação da gestão das políticas públicas nas escolas, a partir da adesão das escolas aos programas do PDE. Nesta pesquisa, Oliveira (IDEM) mostrou, entre outros efeitos do Programa Mais Educação (PME) em escolas públicas, o fato de que a adesão ao PME trouxe à tona a falta de conhecimentos dos profissionais da educação sobre as políticas de financiamento da educação, sobre a política da própria escola e sobre a educação integral que foi proposta como princípio para planejar as ações do PME. Este aspecto leva à ineficácia de políticas com potencialidade para induzir melhorias na qualidade da educação escolar.

Nessa direção, em Fonseca e Ferreira (2013) e Oliveira e Teixeira (2015; 2017) pode-se ver que, na evolução dos programas do PDE, esta complexificação da gestão de políticas nas escolas, ocorreu não somente pela falta de conhecimentos para fazer a adesão a esses programas, ou políticas, e implementá-los em escolas, mas também pela falta de conhecimentos sobre o contexto mais amplo de planejamento e implementação de políticas, também, nas redes e sistemas de ensino. Contudo, além de mostrarem os desafios advindos deste processo para a gestão das redes de ensino e suas escolas públicas, as autoras mostraram, como fizeram Souza (2016) e Stremel (2016), importantes dimensões do processo de acúmulo do conhecimento sobre a implementação de políticas.

Sem a pretensão de fazer um estudo comparado sobre políticas e/ou gestão educacional em períodos distintos, é possível destacar que os trabalhos de Vieira (2002), Nogueira (2002; 2005), Fonseca e Oliveira (2003), Fonseca, Toschi, Oliveira (2004), Adrião e Peroni (2007) e Pereira (2008) abrangeram o mesmo contexto das práticas de gestão e planejamento educacional dos estudos apontados no parágrafo anterior. Tendo sido concluídos em torno de dez anos antes daqueles estudos referenciados e que abrangeram o PDE, esses trabalhos já apontavam a necessidade de que os (as) gestores (as) das redes de ensino e das escolas tivessem maior conhecimento sobre as políticas públicas e sobre as contradições presentes na sociedade brasileira.

O Programa Escolas de Gestores (BRASIL, 2004) foi formulado neste contexto e em coerência com a demanda apontada pelos pesquisadores de que os (as) gestores (as) educacionais tivessem o aprimoramento dos conhecimentos sobre as políticas públicas e sobre a gestão escolar. Em 2009 foram propostas as Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica

Pública, sugerindo avanços em termos de conteúdos programáticos para a formação, ainda que restrita, de professores sobre as políticas públicas e a gestão do espaço escolar.

Fernandes (2015) pesquisou os efeitos do Programa Escola de Gestores da Educação Básica na formação de gestores em Minas Gerais. A pesquisadora reconheceu a potencialidade das propostas deste programa para o ensino sobre políticas públicas e para a melhoria da gestão escolar. Em sua pesquisa considera haver também confluências entre esta política de formação de gestores com os Programas de Iniciação à Docência (PIBID), de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), de Formação Inicial e Continuada Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR). Além desses programas, Fernandes (2015) destaca que a Meta 15 do Plano Nacional de Educação de 2014, em suas estratégias 15.6 e 15.8, propõe reformas curriculares para a aproximação entre a formação inicial de professores e as realidades das escolas de educação básica.

Contudo, se de um lado o PNE de 2014 dispõe sobre o desenvolvimento de políticas para mudar as diversas dimensões da oferta da educação escolar, de outro, a conjuntura de implementação de suas metas aponta no sentido contrário a este PNE. Dadas as circunstâncias políticas do tempo presente, cabe considerar que esta meta 15, do PNE de 2014, foi proposta em um contexto de planejamento sistêmico em que se buscava formas de aprimorar a oferta do ensino nas escolas, a partir do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), tendo o PNE como meta final o Custo Aluno Qualidade (CAQ). O CAQ foi proposto como situação ideal de financiamento de todas as metas e estratégias do PNE, propostas a partir dela a ideia de qualidade social da educação escolar (PINTO; CARREIRA, 2007, MONLEVADE, 2012; FERNANDES; SANTOS, 2017). Contudo, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 95, de 2016, passamos a enfrentar o debate sobre os desafios ao desenvolvimento do PNE de 2014. Esta EC 95, de 2016, impacta negativamente o financiamento das políticas sociais na esfera da União e o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que a meta 20 deste PNE propõe a ampliação do financiamento da educação, o que exige o aumento do aporte financeiro da União para alcançar a meta 20 do PNE e desenvolver as outras 19 metas (FERNANDES; SANTOS, 2017).

Em que se pesem os inegáveis desafios atuais e, ainda mais por eles, há que serem preservadas as perspectivas de avanços no sentido ampliação das oportunidades de formação dos profissionais da educação e do aprimoramento desta formação, Pimenta (2001), Candau (2002), Saviani (2009), Veiga (2014) apontam a necessidade de romper com os processos formativos que dissociem a teoria e a prática, premissa que deve acompanhar a ação dos professores nos momentos de formação continuada.

Nesse sentido, e em acordo com o processo de avanços na própria formulação das políticas educacionais para a formação docente é que a Resolução n.º 02, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Estabeleceu a exigência da articulação entre os níveis de ensino, potencializando a associação entre a teoria e a prática. Essa Resolução também foi meticulosa ao tratar o papel que os egressos das licenciaturas devem assumir no exercício da docência. Com isto, esta Resolução vai ao encontro dos princípios constitucionais da gestão democrática do ensino nas escolas públicas e da garantia do padrão de qualidade do ensino (BRASIL, CF de 1988, art. 206; LDBEN, 1996, art. 13) quando definiu que,

as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando: I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas (BRASIL, 2015, parágrafo único).

Pode-se ver que esta Resolução dispôs sobre diretriz coerente com a ideia de que os docentes devem conhecer conteúdos que permitam entender o seu papel no *governo da escola* (BARROSO, 1996) e na gestão da educação no contexto mais amplo em que se inscrevem as escolas de educação básica. Devem conhecer, no mínimo, o seu papel na escola, nas redes e nos sistemas de ensino. Nesse sentido, argumenta-se que, na gestão democrática, existe a *figura do professor gestor*, corresponsável nos processos decisórios e nos processos que podem levar ao *autogoverno da escola* (IDEM), bem como à articulação entre as escolas e as redes e sistemas de ensino a que se vinculam (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2017).

Como apontado anteriormente há necessidade de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos dos professores sobre as políticas educacionais, em síntese, para que se torne real a ideia do *professor gestor*, pelo aprofundamento do teor da participação nos processos decisórios sobre os rumos da educação escolar, nas escolas. Nesse caso, o sentido de propor mudanças está diretamente relacionado ao fato de poder contribuir para que as ações nas comunidades escolares não neguem oportunidades aos alunos.

Nessa mesma direção, conhecer o que os Professores (as) consideram ser necessário saber sobre as políticas educacionais pode contribuir para desenvolver, também para os professores, ações formativas alinhadas com as premissas da oferta de uma *educação de qualidade socialmente referenciada*<sup>2</sup> (SILVA, 2009; NARDI; SCHNEIDER, 2012; DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe aos municípios organizar, **manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino**, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados (BRASIL, LDBEN, art. 11) e aos estabelecimentos de ensino a **elaboração e a execução da sua proposta pedagógica** e o provimento dos meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (BRASIL, LDBEN, art. 12). Estas ações destacadas exigem recursos financeiros e eles são geridos nos órgãos intermediários, ou seja, nas Secretarias e Superintendências, também, nas escolas que, desde meados da década de 1990, recebem recursos diretamente do MEC e a este órgão, também, prestam contas diretamente e pela responsabilização dos Professores-Gestores por todo o processo de execução financeira realizado em escolas públicas.

Ocorre que, a partir da década de 1990, com a descentralização e autonomia financeira das escolas da educação básica, entre as três dimensões da gestão educacional: administrativa, financeira e pedagógica, diretores escolares passaram a ser, gradualmente, mais exigidos no que se refere à gestão financeira. Conhecimentos acerca das políticas de financiamento e sobre a sua gestão nas escolas tornaram-se, cada vez mais complexos com as mudanças advindas dos processos de descentralização, estabelecida, em princípio, na CRFB de 1988 no que concerne à autonomia financeira dos entes federativos e às suas respectivas competências. Seria necessária a criação de mecanismos administrativos, tanto no âmbito da União quanto dos entes federativos, capazes de garantir o funcionamento de uma estrutura federativa descentralizada, mas ainda fortemente centralizada no que se refere ao financiamento. Em relação à educação, esse aspecto pode ser identificado nos artigos. 211 e 212 da CRFB de 1988 e no art. 9 da LDBEN de 1996. Como esta política chegou nas escolas de educação básica?

Na perspectiva da descentralização financeira, que passou a orientar a formulação das políticas em meados da década de 1990, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que se situa entre os programas do governo federal que passaram a levar recursos financeiros diretamente aos órgãos responsáveis, juridicamente, pela gestão das ações e dos recursos nos estados e municípios. O PDDE tornou-se a via pela qual os recursos financeiros dos programas da União chegam, diretamente, às escolas municipais e estaduais.

---

<sup>2</sup> Termo que sintetiza a educação como prática social e ato político.

De acordo com a Resolução n.º 12<sup>3</sup>, de 10 de maio de 1995, do Conselho Deliberativo do FNDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi estabelecido com o objetivo de agilizar a assistência financeira do FNDE às escolas das redes estaduais e municipais. A possibilidade de diretores, professores e comunidade em geral conhecerem as necessidades das escolas e, assim, definirem de forma mais adequada o uso dos recursos do PDDE, significando a “utilização racional dos recursos” e a garantia de maior autonomia às escolas, foi a justificativa para a criação desse programa.

Adrião e Peroni (2007) consideraram que a descentralização financeira, reivindicação histórica das escolas públicas, deu origem ao PDDE. Contudo, “o programa opta pela criação de UEx de natureza privada como mecanismo para assegurar maior flexibilidade na gestão dos recursos repassados e ampliar a participação da comunidade escolar nessa mesma gestão” (ADRIÃO e PERONI, 2007, p. 258). Por esse motivo, a constituição desse programa, segundo Adrião e Peroni (2007), traz consequências para a escola no que se refere à democratização da gestão escolar, a relação público e privado e a polarização entre a centralização e a descentralização. A adesão ao programa, além de trazer o deslocamento da tensão entre a centralização e a descentralização para a execução das políticas sociais na esfera privada, envolve o grau de democratização existente nas redes de ensino, trazendo à tona a questão da captação de recursos privados pela escola e a gestão privada dos recursos públicos (ADRIÃO; PERONI, 2007).

No contexto anterior à forma atual de funcionamento do PDDE, Cruz (2009) mostrou que, da figura jurídica “Entidades Executoras”, sob responsabilidade das Secretarias de Educação dos Estados e das Prefeituras e para o desenvolvimento, por exemplo, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), foi gestada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a figura jurídica “Unidades Executoras” (UEx)<sup>4</sup>. Inicialmente, as UEx foram facultadas aos entes federativos como forma de descentralização financeira. Posteriormente, a constituição da UEx tornou-se condição para que as escolas das redes estaduais e municipais recebessem os recursos financeiros destinados pelo PDDE. A criação da UEx foi “vista como uma inovação quanto à forma de descentralização dos recursos” porque houve a “inserção de uma figura até então inexistente na política de financiamento da educação do governo federal”. O FNDE foi “pioneiro” ao criar a UEx para a descentralização dos recursos financeiros (CRUZ, 2009, p. 222).

<sup>3</sup>A primeira denominação do PDDE foi Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE). A mudança na nomenclatura do programa ocorreu em 1998.

<sup>4</sup>“entidade privada, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar” (CD/FNDE, RESOLUÇÃO 12, de 10 de maio de 1995). “A Unidade Executora tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola” (BRASIL, 1997, p.11).

A descentralização preconizada pelo PDDE remete ao fortalecimento da autonomia escolar. Em um contexto restritivo aos gastos na área social, havia déficit nas condições disponíveis para a manutenção das escolas. Com as ações para a democratização do acesso ao ensino fundamental e a regulamentação das competências de atuação na oferta da educação escolar, os municípios assumiram atribuições maiores do que a capacidade financeira. Sob o argumento de apoiar os entes federativos subnacionais, a União criou, por meio do FNDE, a estratégia para levar recursos às escolas desses entes. O governo formulou o PDDE para essa transferência direta de recursos às escolas, mantendo sob seu controle os recursos que já deveriam ser destinados ao ensino, além de legislar sobre aspecto que toca a autonomia das escolas, antes mesmo de ser aprovada a LDBEN de 1996. Como mostrou Oliveira (2014), no PDDE, a descentralização dos recursos financeiros é o efeito da centralização no âmbito do governo federal.

A aprovação da LDBEN de 1996 ampliou o delineamento das diretrizes educacionais estatuídas, anteriormente, na CRFB de 1988. O art. 15 dessa LDBEN regulamentou o estatuto da autonomia escolar nos seguintes termos: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Entende-se que, como a autonomia a que se refere o artigo será assegurada pelo sistema de ensino a que se vinculam as instituições escolares, as relações devem ser estabelecidas entre a gestão dos sistemas de ensino locais e da União, sob pena de desarticulação e desorganização dos sistemas de ensino locais.

Outra implicação no que tange ao financiamento diz respeito ao fato de as escolas públicas sempre terem que prestar contas dos recursos financeiros por elas recebidos, pois, se a democracia é o “poder em público” (BOBBIO, 2000), também a gestão das escolas públicas é obrigada a publicizar e responder pelos seus atos. Faz diferença a que esfera de poder as escolas respondem pelo uso desse financiamento, vez que se prestam contas à instituição que liquidou a despesa para o repasse de recursos para a escola pública. A transferência de recursos do município para as escolas municipais diferencia-se da transferência de recursos da União para as escolas municipais, porque, a partir desse repasse de recursos financeiros, a União passa a atuar na esfera de competência dos municípios, estabelecendo uma relação direta entre as escolas das esferas subnacionais e a União. Tal fato também traz consequências para a gestão dos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como para o aprofundamento da relação direta entre as escolas das esferas subnacionais e a União (OLIVEIRA, 2014).

A respeito do planejamento da educação, cabe ressaltar que a proposição do PDE pelo MEC foi inovadora em 2007, como foi a criação das UEx pelo FNDE em 1995 (CRUZ, 2009). Não há precedentes de uma política educacional que tenha sido proposta com um espectro amplo e sistêmico de ações, contando com aporte financeiro direto às escolas para a sua realização e vinculando o financiamento à realização de ações específicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação escolar. Contudo, como mostrou Oliveira (2014), para a adesão e implementação adequada dos programas do PDE, havia necessidade de conhecimento aprimorado acerca da gestão de políticas para o financiamento educacional em escolas da educação básica. Gerir políticas de financiamento na educação básica exige, antes, a construção de um projeto educacional na própria escola, a partir do qual seja possível a tomada de decisão sobre o modo como os recursos públicos devem ser usados em cada realidade, bem como sobre como executar estes recursos de acordo com as finalidades específicas de cada política que os traz às escolas e a política da escola (OLIVEIRA, 2014).

Dada a vigência do PDDE e a diminuição do apoio financeiro aos programas do PDE, torna-se importante tanto conhecer e gerir os recursos do PDDE como considerar as críticas ao Programa, formulado e implementado antes da promulgação da LDBEN de 1996, que regulamentou a autonomia escolar. As pesquisas sobre o PDDE consideraram que, embora o programa envolva o grau de autonomia das escolas, não interfere na sua autonomia (ADRIÃO; PERONI, 2007; CRUZ, 2009).

Ocorre que o PDDE, apesar de estabelecer regras rígidas para a prestação de contas e, também, para a realização das despesas na escola, não representa um volume de recursos financeiros que complexifique os processos decisórios sobre realização das despesas. Na prática, as escolas passam a contar com esse aporte financeiro para a sua manutenção e custeio, tendo uma necessidade maior desses recursos do que traz o PDDE para elas. A realização das despesas torna-se uma rotina administrativa, ou seja, as escolas também já têm, também, destinação direta para os recursos do PDDE. Esse programa passou a dispensar a participação na tomada de decisão porque preenche, automaticamente, uma lacuna, ou necessidade, financeira na instituição escolar?

A gestão de um programa de financiamento não pode prescindir de observar os *princípios constitucionais* que devem fundamentar a organização e funcionamento das instituições educacionais. Entre eles destaca-se a gestão democrática do ensino (CRFB, 1988, art. 206). Importa ter como referências, a dimensão educativa da participação, a fragilidade de conhecimentos ainda existente acerca da gestão financeira em escolas da educação básica e o reconhecimento de que a variável financiamento influencia as outras variáveis

da oferta de uma educação com qualidade socialmente referenciada. Uma análise pormenorizada destes aspectos pode mostrar que os processos de gestão financeira na educação básica não devem ser automatizados, com decisões naturalizadas e, ou, generalizadas como tem ocorrido no caso do PDDE. Conhecimentos acerca da gestão financeira em escolas da educação básica estão relacionados aos conhecimentos sobre o planejamento educacional, portanto, sobre a implementação de políticas nas escolas. E não se pode conhecer o que acontece em um pequeno processo de execução de despesas sem conhecer o contexto mais amplo, de onde deriva o repertório de conhecimentos que devem fundamentar as cotidianas decisões em instituições públicas, no caso, a escola.

Temos, portanto, até aqui e como fonte de inspiração para a pesquisa mencionada, a constatação de haver um campo consolidado de conhecimentos acerca das políticas públicas educacionais (STREMEL, 2016), também, o delineamento de objetos de estudos inscritos neste campo (SOUZA, 2016; STREMEL, 2016). Pode-se dizer que, como objeto de estudos inscrito no campo das políticas públicas educacionais, o conhecimento sobre o financiamento da educação pública também tem sido consolidado (DAVIES, 2006 2010; PINTO, 2007; PINTO, CARREIRA, 2007; OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2007; ADRIÃO; PERONI, 2007; OLIVEIRA, 2014; *et al.*). De outro lado, os estudos sobre a implementação e gestão de políticas públicas educacionais, mostram haver, ainda, grandes desafios nestes processos e no contexto da prática, que é o *lócus* de atuação dos Professores da Educação Básica (FONSECA; FERREIRA, 2013; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2015, 2017; VIEIRA, 2002; NOGUEIRA, 2003; FONSECA; OLIVEIRA, 2003, 2004; FONSECA, TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; ADRIÃO; PERONI, 2007; PEREIRA, 2008). Então, somente como exercício reflexivo, construímos uma formulação intermediária e no âmbito da pesquisa já mencionada: conquanto tenhamos desenvolvido conhecimentos acerca das políticas públicas educacionais, da sua gestão e do seu financiamento, não conseguimos, ainda, desenvolver práticas formativas que sejam referências suficientes para que os Professores da Educação Básica conheçam o financiamento da educação e possam enfrentar os desafios cotidianos sem abrir mão dos princípios que fundamentam a oferta da educação escolar.

A escola pública, enquanto instituição, é uma parte do Estado e, como tal, *lócus* da implementação de políticas educacionais. Enquanto organização social viva, a escola cria cultura (TEIXEIRA, 2002; FORQUIN, 1993). Nela, há interpretação e reinterpretação diversas das políticas educacionais, o que exige dos atores escolares conhecimentos sobre os objetos de estudos inscritos no campo das políticas públicas educacionais, desde a decisão sobre a adesão, ou não, à determinada política até a implementação e a avaliação dela. Tais

conhecimentos são fundamentais, também, na elaboração do Projeto Político e Pedagógico, devendo todos os professores participarem deste processo como determina o art. 13 da LDBEN de 1996 e, também, como foi sugerido por Veiga (2014); Pereira (2008) e Oliveira (2014).

Via de regra, os (as) gestores (as) de escolas<sup>5</sup> são egressos de licenciaturas diversas e, embora estudem disciplinas com conteúdos inscritos no campo das políticas públicas educacionais, não se tornam especialistas neste tema. Têm uma visão geral sobre os temas. No exercício da profissão docente passam a enfrentar desafios advindos dos processos de implementação de políticas em escolas e da elaboração da política de cada escola. Nesse processo, constroem saberes docentes sobre a prática de implementação de políticas na escola e de elaboração da política das escolas, tanto pelo envolvimento nesses processos como pelo contrário. Sobre esses processos Vieira (2002), Fonseca e Oliveira (2003, 2004), Fonseca, Toschi, Oliveira (2004), Adrião e Peroni (2007), Pereira (2008) e Oliveira (2014) mostraram que o desconhecimento sobre o campo de estudos políticas públicas educacionais tem sido origem de dificuldades diversas dos professores e gestores educacionais, atuantes em redes de ensino públicas e nas escolas públicas, tendo levado à ineficácia de políticas com potencial para melhorar, senão diretamente a qualidade da educação, o modo como os alunos permanecem nas escolas.

Aqui, retomamos os dados da nossa pesquisa e do mesmo questionário online já mencionado na seção anterior. Perguntados sobre como se dá a participação deles nas decisões sobre questões políticas da escola responderam: 35,7% dos professores responderam ter bastante conhecimento e sempre conseguir opinar e contribuir com decisões de acordo com os objetivos da comunidade escolar. No outro extremo, 49,1% dos professores responderam ter pouco conhecimento e raramente conseguir opinar de acordo com os objetivos da comunidade escolar. Reunimos respostas de um terceiro grupo de 15,2% dos professores que responderam não ter conhecimentos para participar.

Especificamente sobre como se dá a participação nas decisões sobre questões financeiras da escola, 20,8% dos professores da educação básica afirmaram ter conhecimentos e conseguir contribuir com as decisões de acordo com os objetivos da comunidade escolar. A esta mesma pergunta, 48,4% dos professores deste conjunto-amostra responderam ter pouco conhecimento e eventualmente poder contribuir com as referidas decisões e 29,8% dos professores da educação básica responderam, nesta pesquisa, não participar por não ter conhecimento nesta área.

---

<sup>5</sup> Considerando-se equipe diretoria, vice-diretoria, coordenação e os demais professores que, aqui, são considerados professores gestores. Via de regra, excetuando-se sistemas de ensino que preenchem estes cargos por indicação ou concurso público e radicalizando, como regra, o princípio constitucional que institui a gestão democrática do ensino em escolas públicas (CRFB, art. 206).

Mais uma vez, os dados indicam que os Professores participantes desta pesquisa auto-avaliam ter mais conhecimentos sobre as questões políticas das escolas do que sobre o financiamento educacional, especificamente. O absenteísmo na participação por falta de conhecimentos sobre as questões políticas é, praticamente, a metade daquele ocorrido em relação ao conhecimento sobre as questões financeiras da escola. Praticamente 1/3, 29,8%, dos professores responderam deixar de opinar porque não conhecem as questões financeiras da própria escola onde atuam. Enquanto 15,2% destes profissionais responderam deixar de participar porque não têm conhecimentos sobre a política da escola.

Exploramos somente discrepâncias e não abordamos dados intermediários. Ainda assim, como indícios, estes dados suscitam reflexões importantes. Uma delas sobre como, na articulação entre os dois níveis de ensino (BRASIL, 2015), trabalhos articulados entre o ensino superior e a educação básica podem ser caminhos para melhorar o modo como conhecemos, ensinamos e participamos no contexto das práticas decisórias e sobre o financiamento da educação. Acerca da educação básica, cabe lembrar que, como via de regra, professores de escola básica são tanto eleitos os diretores e os vice-diretores destas instituições como têm a sua formação inicial nas licenciaturas. E qual o lugar as disciplinas sobre Políticas Públicas Educacionais, Gestão Educacional e Financiamento da Educação ocupam no currículo das diversas licenciaturas?

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A IMPORTÂNCIA CONHECIMENTOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO EDUCACIONAIS**

Reconhecendo a incompletude de qualquer abordagem sobre temas tão profícuos e no escopo de um capítulo, cabe expor a intencionalidade de concluir etapas da pesquisa em desenvolvimento a fim de contribuir, no limite do nosso trabalho, com o fortalecimento da escola pública brasileira e nas variáveis que emergem em nossa pesquisa. Ciente de que, aqui, ficam mais inquietações do que respostas, espera-se reunir colaborações que possam contribuir para respondê-las, ou suscitar outros questionamentos que nos ajudem nos caminhos da pesquisa.

Os estudos realizados levam a expor: defende-se a suficiência dos recursos financeiros para a garantia de uma educação de boa qualidade em todas as escolas públicas, paradigma em que se reconhece que o Custo Aluno Qualidade (CARREIRA; PINTO, 2007; BRASIL, 2014) pode ser uma referência universal para o financiamento da escola pública. Por isso, torna-se essencial pensar sobre a gestão dos recursos na escola, em um contexto diferente do atual. Ou

seja, o CAQ nos leva a um cenário em que o patamar de recursos ultrapassa o mínimo necessário apenas para a manutenção da instituição. Leva-nos a um patamar de recursos calculados a partir da qualidade que se quer ter. Se fosse estabelecido, como política de Estado, que todas as escolas públicas recebessem os recursos financeiros necessários e suficientes para fazer face à manutenção e custeio de uma estrutura adequada à garantia de uma educação de boa qualidade, como esses recursos deveriam ser gastos nas escolas? O que possibilitaria a realização do controle interno e externo<sup>6</sup> desses recursos públicos? Se lutamos para o aumento dos recursos financeiros para a educação pública, no cenário de suficiência destes recursos os profissionais da educação básica teriam a formação adequada para gerir políticas nas escolas e, especificamente, políticas de financiamento para alcançar os fins específicos da educação escolar?

Estas questões são, também, perspectivas para práticas formativas que rompam, também na formação continuada dos professores e professoras, com o ciclo da “ampliação para menos” (ALGEBAILLE, 2009). Essa expressão foi cunhada por Algebaile (2009) para significar o aumento das políticas educacionais *pari passu* ao aumento da exclusão social, incluindo-se a exclusão dos alunos no interior das escolas (BOURDIEU, 1998). Ela foi incluída neste contexto para expor a relevância de ampliar o próprio comprometimento deste estudo com os processos de mudanças em escolas públicas, acreditando na potencialidade da relação entre a educação e a cidadania e apostando na viabilidade de construção, pelo olhar dos Professores e Professoras, de novas hegemonias representativas dos interesses dos alunos da educação básica, em escolas públicas.

---

<sup>6</sup> Escola, Secretarias de Educação, Ministério da Educação, Controladorias dos Municípios, Estados e da União. Mas, na pesquisa de referência deste artigo, o foco recai sobre o controle interno da escola e a autonomia.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 253-267. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 20/12/2017.

ADRIÃO, Thereza; OLIVEIRA, Romualdo Portela (ORG) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 3 ed., 2007.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina FAPERJ, 2009.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/22792329/Entrevista\\_com\\_Stephen\\_J.\\_Ball\\_Uma\\_Analise\\_de\\_sua\\_Contribuicao\\_para\\_a\\_pesquisa\\_em\\_politica\\_educacional](https://www.academia.edu/22792329/Entrevista_com_Stephen_J._Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_pesquisa_em_politica_educacional). Acesso em: 20/12/2017.

BALL, Stephen Jay; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. IN: J. Barroso (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Michelangelo Bovero (org), tradução de Daniela Beccaccia Versiani, Rio de Janeiro, Campus, 2000.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola de Gestores**. Brasília: INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília. DF, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Pacto federativo e financiamento da educação**: a função supletiva e redistributiva da União – O FNDE em destaque. (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

FERNANDES, Cássia Pires do Carmo. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. (Tese, Doutorado em Educação). UFJF, 2015.

FERNANDES, Maria Dilneia; SANTOS, Maria de F. Martins dos. A Meta 20 do PNE 2014-2024: compromissos e desafios para o contexto do financiamento educacional. **Revista de Financiamento da Educação**, vol 7, nº 3, 2017.

FONSECA, Marília, OLIVEIRA, João de. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar**. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2003.

FONSECA, Marília, TOSCHI, Mirza Seabra, OLIVEIRA, João Ferreira. (Orgs) **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Plano de Ações Articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. IN: FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Orgs.) **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In.: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 61-92.

\_\_\_\_\_. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. IN : WARDE, Marian Jorge (org.). **Novas Políticas Educacionais: Críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC – SP, 1998, p. 85-108.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sí-nopse estatística da educação básica 2017, Brasília, INEP, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Vol. 27, n. 94, jan/abr 2006, p. 47-69.

MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de desenvolvimento da Educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado 1 v. 183p., 2009.

MARTINS, Angela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão de literatura. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013

MONLEVADE, João Antônio. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.2, n.4, 2012. (p. 1 a 10).

NARDI, Elton L.; SCHNEIDER, Marilda P. **Qualidade (social) na educação básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. IN: NAURA, L; FERREIRA, M. (ORG). **Políticas e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. **O que é formação para a cidadania**. Instituto Pólis de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Disponível em <http://www.polis.org.br>. Acesso em 17/01/2006.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino**. (Tese de doutorado). Juiz de Fora: UFJF / FACCED, 2014. 354 p.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; TEIXEIRA, Beatriz de Basto Teixeira. Ainda como as paralelas: planos educacionais e o planejamento nas escolas. **Cadernos de Educação**. UFPel, v. 1, n. 56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/8360/7514>. Acesso em: 13/09/2019.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; TEIXEIRA, Beatriz de Basto Teixeira. Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação. **RBPAE** - v. 31, n. 2, p. 293 - 312 mai./ago. 2015 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaef/article/view/54557/36504>. Acesso em: 13/09/2019.

PARDIM, Vanessa Itacaramby; MACCARI, Emerson Antônio. A educação on-line na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 557 - 584, jun. 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/507/pdf>. Acesso em: 13/09/2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13/09/2009.

\_\_\_\_\_. CARREIRA, Denise. **Custo Aluno Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo. Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, .2, n.2, pp. 75-89, 2016.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil** Tese (TESE). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. 315f.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche, VIDAL, Eloísa Maia. **Gestão e sucesso escolar: visão de diretores versus indicadores**. ANPAE, 2010.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Texto Constitucional, de 05 de outubro de 1988. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 03/12/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 26/06/2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 5.054, de abril de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a residência docente na educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br> Acesso em: 28/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 29/09/2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/01/2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução 02, de 1 de julho de 2015**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

*Recebido em: 18 de setembro de 2019.*

*Aprovado em: 12 de dezembro de 2019.*