

# Política, Gestão e Financiamento da Educação Básica:

contextos e desafios

Juliano Mota Parente  
Cláudia da Mota Darós Parente

**Como citar:** PARENTE, J. M.; PARENTE, C. M. D. Política, Gestão e Financiamento da Educação Básica: contextos e desafios. *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 17-45.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p17-45>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Capítulo 1

## **Política, Gestão e Financiamento da Educação Básica: contextos e desafios**

*Juliano Mota Parente*

*Cláudia da Mota Darós Parente*

### **Introdução**

Para a oferta da educação escolar, cada país tem uma forma de organização político-administrativa, o que determinará o modo como são formuladas e implementadas suas políticas e, por sua vez, como será a gestão dos sistemas de ensino e a divisão de responsabilidades em termos de oferta e de financiamento educacional.

Por isso, é importante discorrer sobre alguns elementos teórico-conceituais referentes à política, à gestão e ao financiamento da educação, a fim de contribuir para as discussões relativas à educação básica no Brasil, auxiliando o leitor a compreender que as políticas educacionais são mecanismos utilizados pelo Estado para materializar concepções e práticas no campo educacional.

Ao sistematizarmos alguns conceitos básicos acerca da temática e contextualizarmos situações, mudanças e permanências na educação

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p17-45>

básica, queremos mostrar como a política educacional está carregada de intencionalidade, influenciando os modelos de gestão e financiamento educacional, a dinâmica das escolas e, inclusive, as práticas pedagógicas.

### **Breve cenário das políticas públicas para a Educação Básica no Brasil**

Uma política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2014, p. 2). De acordo com a definição do autor, podemos inferir que a política pública é uma ação do Estado que, ao identificar um problema na sociedade, cria estratégias para a sua resolução. No âmbito da administração pública, o Estado atua como mediador entre a sociedade civil e o mercado, estabelecendo os parâmetros dessa relação, preservando os direitos individuais e coletivos da sociedade.

Entretanto, o Estado não é neutro, até porque ele é representado por indivíduos que estão momentaneamente à frente da gestão pública. Sendo assim, a intervenção do Estado sempre é “política” ou, como esclarece Secchi (2014), tem uma intencionalidade. Por esse motivo, as relações entre Estado, mercado e sociedade civil são sempre muito complexas, devendo considerar as variáveis que incidem em cada situação específica.

Para Vieira (2009), o termo política educacional possui diversas conotações. No campo das Ciências Políticas, refere-se às iniciativas do Poder Público na educação. Segundo Mainardes e Tello (2016, p. 6), a política educacional

caracteriza-se por ser um campo abrangente, envolvendo estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, política e gestão educacional e escolar, financiamento da educação, políticas de currículo, legislação educacional, trabalho docente [...].

Percebe-se, portanto, a característica multidimensional da política educacional que, ao abarcar todas as vertentes da educação, possibilita a atuação do Estado no sentido de buscar respostas para os problemas públicos educacionais.

Conforme Höfling (2001, p. 38), há uma relação estreita entre a concepção de Estado e as políticas públicas. A depender da concepção de Estado que se tem, sua ação terá enfoques diferenciados. Segundo a autora, “as teorias políticas liberais, por exemplo, concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, [...] econômica da sociedade”. Por isso, de acordo com o pensamento liberal, o Estado tem “[...] a função de arbitrar – e não de regular – conflitos que possam surgir na sociedade civil [...]”.

Azevedo (2004, p. 8-40) faz uma análise sobre como os paradigmas clássicos (liberal, marxista e funcionalista) podem contribuir para a “análise da política educacional como política pública de cunho social”. Na abordagem neoliberal, “a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado”. Na abordagem social-democrata, a educação, ao lado de outras políticas, constitui-se no ‘núcleo duro’ constitutivo das políticas sociais no Estado de Bem-Estar Social, ou seja, é

[...] compreendida como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia, muito embora se questione o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular.

Saviani (2007, p. 204) explica que a política educacional, como política social, infelizmente, está submetida aos ditames das políticas econômicas, de “caráter anti-social”. Segundo o autor, “com efeito, a própria denominação ‘política social’ sugere que os demais tipos de ação política, em especial a política econômica, não são sociais”.

Toda política educacional consolida um conjunto de ações no campo da educação. A cada momento histórico políticas são materializadas em ações, projetos, programas e planos. A depender de como as ações do Estado são formuladas podem ser classificadas em: políticas de governo, ou seja, aquelas implementadas de forma unilateral, sem que haja um debate público mais amplo; ou políticas de Estado, elaboradas a partir dos anseios da população e que se tornam parte, inclusive, do aparato jurídico do Estado. O importante a destacar é que o fortalecimento das políticas de Estado inibe práticas centradas nos anseios e desejos unilaterais do governo ou do grupo que assume a gestão em determinado momento e contexto.

Na atualidade, a legislação educacional traz uma série de elementos prescritivos que indicam certos rumos na ação do Estado e que poderão culminar em ações, projetos, programas, planos, genericamente, denominados políticas educacionais. É preciso lembrar, inclusive, que a própria legislação educacional é parte de um processo de decisão política. Se hoje definimos a educação como um direito, não é por acaso. Toda decisão política é fruto de disputas de ideias, concepções e valores.

Assim, a legislação educacional brasileira define que a educação é dever do Estado e da família e, desde a aprovação da Emenda

Constitucional n. 59, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo, inclusive, gratuita àqueles que não tiveram a oportunidade de fazê-la na idade própria (BRASIL, 1988; 2009).

Conforme a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), existem alguns princípios que devem ser observados na organização dos sistemas de ensino, entre os quais: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988; 1996a).

O texto original da LDB, aprovado em 1996, sofreu algumas mudanças nas últimas décadas por meio de leis que alteraram ou acrescentaram elementos a ele. Atualmente, a educação escolar brasileira é composta de dois níveis: educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Além disso, existem modalidades de educação que perpassam os diferentes níveis e etapas, quais sejam: educação especial, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação profissional, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação do campo<sup>1</sup> (BRASIL, 1988; 1996a; 2010). O quadro 1 sistematiza alguns elementos da organização da educação brasileira.

---

<sup>1</sup> A LDB, no seu texto original, não fazia menção a todas as modalidades de educação aqui anunciadas, o que ocorreu apenas em 2010, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

**Quadro 1 - Organização da educação brasileira – níveis, etapas e modalidades**

NÍVEIS	ETAPAS	MODALIDADES DE ENSINO						
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b> <b>Creche</b> (até 3 anos e 11 meses) <b>Pré-Escola</b> (2 anos de duração) Matrícula obrigatória a partir dos 4 anos (progressivamente até 2016)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILMBOLA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b> 9 anos de duração Matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade. - Anos iniciais: 5 anos de duração (6 a 10 anos). - Anos finais: 4 anos de duração (11 a 14 anos)							
	<b>ENSINO MÉDIO</b> 3 anos de duração							

Fonte: Brasil (1988; 1996; 2010). Elaborado pelos autores.

Estabelecidas as bases da organização da educação brasileira e as principais indicações legais para a atuação do Estado, entra em jogo o planejamento educacional. Lafer (1970, p. 30 *apud* AZANHA, 1993, p. 72) explica que o planejamento educacional possui “três fases: a decisão de planejar, o plano em si e a implantação do plano”. Embora o autor mencione que a primeira e a segunda etapas são essencialmente políticas, e a segunda uma ação estritamente técnica, entendemos que todas têm um viés político. Segundo Azanha (1993), a ideia de planejamento por meio

de um plano educacional apareceu ainda na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A Constituição de 1988 prevê a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988). Também conforme a legislação brasileira, Estados e Municípios devem elaborar seus respectivos planos em consonância com o PNE.

Atualmente, está em vigor a Lei n. 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação, composto por 20 metas, conforme mostra o Quadro 2 (BRASIL, 2014). Grande parte das metas e suas respectivas estratégias referem-se diretamente à educação básica.

**Quadro 2 - Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.



Meta 5	Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir [...] médias nacionais para o Ideb.
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do <u>art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do <u>inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal</u> .
Meta 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Meta 20	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.

Fonte: Brasil (2014). Elaborado pelos autores.

No processo de formulação de políticas, o Poder Público tem papel de destaque, já que o Executivo e o Legislativo são atores institucionais com força no processo de definição das ações do Estado e também nas escolhas de alternativas. No entanto, é preciso ressaltar o papel da sociedade civil em geral e, no campo educacional, das instâncias locais e dos atores que atuam no ambiente escolar. Geralmente, as instâncias e

atores locais são associados apenas à implementação das políticas. No entanto, é preciso considerar que, em grande medida, a política pública é constantemente reformulada, inclusive, durante seu processo de implementação.

Além da Constituição Federal, da LDB e respectivas emendas e leis complementares, deve-se mencionar as diretrizes e orientações emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, com suas atribuições normativas e deliberativas, assessoram o Ministério da Educação na formulação da política nacional de educação. Entre as principais diretrizes do CNE, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Conforme o exposto, buscamos mostrar que a legislação educacional, que também é resultado de um processo decisório político, congrega um conjunto de diretrizes que orientam a materialização das políticas públicas para a educação básica, subsidiando a gestão e o financiamento da educação pública brasileira. Por isso, é preciso continuamente desenvolver análises acerca das políticas, de seus objetivos, contextos e resultados.

### **Contextualizando a gestão educacional e a gestão escolar**

A política educacional é implementada a partir da configuração político-administrativa brasileira. O Brasil é uma federação composta de 26 estados, o Distrito Federal e 5.570 municípios. A ação do Estado pode ser formulada e implementada, portanto, no âmbito das três esferas públicas: União, Estados e Municípios. Cabe a cada ente federativo,

formular e implementar políticas educacionais específicas, respeitadas as normas e diretrizes da política e da legislação nacional.

No âmbito da administração pública, cabe ao Executivo encaminhar projetos de lei para o Poder Legislativo (Assembleias Legislativas nos Estados e Câmara de Vereadores nos Municípios), a fim de materializar as ações do Poder Público, criando normativas que atendam às demandas educacionais locais, desde que não façam oposição à legislação nacional. No âmbito da gestão educacional, o Executivo é representado pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais da Educação. Além disso, é preciso mencionar o papel dos Conselhos de Educação (nacional, estadual, municipal) como espaços públicos para a garantia dos princípios constitucionais e democráticos, pois fortalecem a participação política e o controle social das políticas públicas.

A gestão educacional no Brasil é uma tarefa compartilhada entre as três esferas públicas. Cabe à União a coordenação nacional, articulação das ações entre os entes federativos, com função redistributiva e supletiva em relação aos Estados e Municípios. A LDB, referente à organização da educação nacional, estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1996a, art. 8).

No que se refere às atribuições dos demais entes federativos, os artigos 10 e 11 da LDB definem que os Estados e o Distrito Federal devem atuar com prioridade no ensino fundamental e no ensino médio. Já os Municípios têm como responsabilidade a oferta do ensino fundamental (em regime de colaboração com os Estados) e da educação infantil (BRASIL, 1996a).

Por meio dessa estrutura, cabe a cada Estado e a cada Município organizar o seu respectivo sistema de ensino, bem como as instituições a

ele vinculadas, implementando políticas, programas e leis que atendam as especificidades de cada sistema. Esse modelo organizacional descentralizado transfere a responsabilidade da oferta da educação básica do órgão central para os entes federativos locais que, inclusive, no caso da educação brasileira, podem atuar de forma concomitante.

Ao estudar os sistemas educacionais em diversos países do mundo, Benítez (1993) classifica os países de acordo com o modelo organizacional. Segundo o autor, além do Brasil, Austrália, Alemanha e México são exemplos de países que utilizam o modelo de gestão educacional de descentralização federativa. O autor esclarece ainda que as principais características do modelo descentralizado federativo são: os Estados e Municípios são reconhecidos pela Constituição Federal como entes públicos; essa condição possibilita que eles desenvolvam legislação própria; apesar da descentralização ainda existe um grau de dependência do órgão central.

Entretanto, para que a descentralização ocorra de forma adequada é fundamental que sejam criadas condições objetivas para a sua efetivação. Isso porque, há muitos vínculos entre descentralização e outros aspectos da gestão educacional: democratização, participação e autonomia. No entanto, são vínculos que precisam ser fortalecidos no âmbito das concepções e das práticas gestoras. Estabelecer critérios claros de autonomia e estimular a participação e a gestão democrática são alguns dos elementos cruciais para que o processo de descentralização obtenha êxito.

Na prática, a gestão educacional é uma atividade complexa, em função das diferenças regionais e, conseqüentemente, das disparidades relacionadas à infraestrutura, capacidade técnica e recursos financeiros. “A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito” (VIEIRA, 2007, p. 61).

No âmbito da política pública, a gestão educacional sofreu forte influência de mecanismos reformistas, que passaram a agregar interesses políticos e econômicos na tomada de decisões das diretrizes educacionais. A crise econômica e a necessidade de reformulação da administração pública foram os catalizadores de reformas que redefiniram o papel do Estado, modificando, inclusive, as relações público-privadas.

As reformas na administração pública ocorridas ao longo do século XX tinham como objetivo a modernização do Estado, atendendo às transformações da sociedade, desencadeando procedimentos de gestão e visando ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social. A primeira reforma foi a burocrática, iniciada em 1936, que, embasada nos princípios da administração clássica, materializou o modelo de gestão burocrática baseado nas concepções weberianas (MATIAS-PEREIRA, 2009). Já no final do século XX, pressionado por uma crise econômica mundial, o governo de Fernando Henrique Cardoso implementou, a partir de 1995, a reforma gerencial (BRESSER PEREIRA, 1996).

Alinhado a tendências de países da Europa e dos Estados Unidos, o modelo gerencialista<sup>2</sup> ganhou força no Brasil, com uma proposta de desburocratizar a administração pública, implementando políticas neoliberais de desoneração do Estado e utilizando como estratégias a privatização e o estímulo ao livre mercado. De acordo com Chanlat (2002, p. 2), o gerencialismo é um “sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada”. A incorporação do gerencialismo na administração pública pressupõe a adoção de modelos de gestão empresarial na esfera pública, embasados na racionalidade, na eficiência e na avaliação de desempenho. Conforme Hoggett (1996), o gerencialismo utiliza três estratégias básicas: o estímulo

---

<sup>2</sup> Sobre o gerencialismo no Estado de São Paulo, recomendamos a leitura de Parente (2016).

à competitividade, a descentralização da execução, a centralidade da gestão e a ênfase na avaliação de desempenho.

Nesse contexto, a partir da reforma gerencial na administração pública ocorrida a partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais passaram a seguir o modelo gerencialista, modificando o papel do Estado de provedor para regulador dos serviços públicos (BALL, 2004).

Conforme o quadro 3, assim como ocorre na gestão educacional, é evidente a influência do gerencialismo na gestão escolar. Quando os princípios do gerencialismo adentram a administração pública educacional, determinados procedimentos passam a ser operacionalizados na gestão das escolas públicas. É um novo modo de gestão pública, fundamentado na gestão corporativa, seguindo a lógica da racionalidade (fazer mais com menos) e privilegiando o resultado e não o processo. A difusão dessas lógicas, características e práticas insere-se no contexto da Nova Gestão Pública (NGP) e da Pós-Nova Gestão Pública (PNGP)<sup>3</sup>.

**Quadro 3 - Características do gerencialismo e procedimentos de gestão educacional**

Característica do gerencialismo	Procedimento de gestão educacional
Estímulo à competitividade	Ranqueamento das escolas
Centralidade da gestão e descentralização da execução	Currículos e avaliações padronizadas nos órgãos centrais; autonomia relativa das escolas; políticas de responsabilização
Ênfase na avaliação de desempenho	Ênfase nos resultados da avaliação em larga escala; avaliação de desempenho; políticas de bonificação

Fonte: Elaborado pelos autores.

---

<sup>3</sup> Sobre a temática, recomendamos a leitura de Parente e Villar (2020).

A configuração hierárquica da educação pressupõe um grau de dependência das escolas em relação às instâncias superiores; o gestor da escola precisa seguir as determinações do órgão de gestão local (secretaria de educação); por sua vez, as instâncias locais precisam estar alinhadas às diretrizes definidas nacionalmente; por fim, todas as instâncias, precisam dar respostas à comunidade local. Entretanto, a situação de dependência das instâncias locais em relação às instâncias superiores se agrava diante do fato de que muitos municípios e alguns estados não possuem recursos financeiros e capacidade técnica para executar suas ações, dependendo quase que exclusivamente dos repasses das instâncias superiores. Ou seja, “[...] relações federativas não igualitárias, são alguns dos fatores que, entre outros, limitam a emancipação financeira dos municípios e o exercício de sua autonomia” (GENTILINI, 2010, p. 71). Limites impostos à autonomia dos municípios, trarão limites à autonomia das escolas.

Segundo Vieira (2009, p. 26), a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro. Assim, entende-se por gestão escolar os procedimentos de gestão desencadeados no âmbito da escola. O papel da gestão da escola concentra-se na execução da proposta pedagógica, bem como na administração dos recursos físicos, materiais e financeiros. Nesse sentido, cabe ao gestor da escola promover a articulação entre os diversos setores e orientar as ações de toda a equipe escolar.

Em virtude da adoção de modelos gerencialistas na educação brasileira, Luck (2011) destaca que os diretores escolares passaram a ter mais atribuições burocráticas para atender às demandas de execução e prestação de contas. Shiroma (2006) também ressalta que as atividades gestoras do diretor estão cada vez mais gerencialistas. Por isso, compreendemos que há muitos dilemas entre as demandas gerencialistas



que repercutem na gestão escolar e o atendimento aos preceitos constitucionais para garantir o direito a uma educação de qualidade.

A Constituição Federal e a LDB enfatizam que os sistemas de ensino deverão se organizar a partir da concepção de uma gestão democrática: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica (BRASIL, 1996a). Entretanto, compreendemos que a gestão democrática só se efetiva mediante a consolidação da autonomia, tanto no âmbito do ente federativo (Estados e Municípios), como no âmbito da escola. Autonomia pressupõe a capacidade do órgão ou instituição de autogovernar-se, tomando suas próprias decisões de forma independente.

No que se refere à autonomia, Mendonça (2000) destaca que a autonomia da escola pública deve ser conquistada e não deve estar associada apenas a um afastamento dos órgãos centrais. Sobre essa temática, Barroso (1996) adverte que a autonomia decretada está associada à ideia de transferência de poderes, mas a autonomia construída fortalece as relações entre as instâncias públicas, bem como produz uma convergência dos atores que se relacionam com a vida escolar, tais como pais, alunos, professores e comunidade do entorno da escola.

Esquinsani e Dametto (2018, p. 10), ao mencionarem o trigésimo aniversário da Constituição brasileira de 1988 e, conseqüentemente, da definição da gestão democrática como princípio educacional, questionam: “o que temos para celebrar?”. Segundo os autores, a gestão democrática (como construção e processo) envolve três dimensões:

a participação, através da presença, ampliação e qualificação de fóruns decisórios; a autonomia, consubstanciada pelo respeito para com a comunidade escolar, seus sujeitos; e processos e a transparência através do controle social. Essas três dimensões garantem à Gestão democrática um sentido cidadão, de exercício da cidadania através da escola.

No entanto, afirmam os autores que “[...] pouco se avançou em direção a uma definição inequívoca do que seria a Gestão democrática e/ou de quais mecanismos a garantiriam na prática de redes e sistemas públicos de ensino”. Segundo os autores, houve “[...] avanços em relação à definição acadêmico-conceitual acerca da Gestão Democrática”, mas ainda é preciso reconhecer e fortalecer “[...] práticas sociais que reflitam a Gestão Democrática, indicando a importância do debate acadêmico ampliado e da pesquisa científica [...]” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 11).

Por fim, cabe destacar que os desafios da educação pública brasileira transcendem a gestão educacional e os próprios sistemas de ensino. As relações entre o Poder Público e a sociedade civil criam um ambiente complexo, reconfigurando o papel social da escola e redefinindo suas funções a partir de um contexto histórico e cultural. A partir desse cenário é notório que organizar a educação pública se constitui num grande desafio da administração pública, tanto no que se refere à manutenção da estrutura existente, como na proposição de diretrizes que atendam às novas demandas da atualidade.

### **Alguns aspectos do financiamento da educação básica**

O financiamento é um meio imprescindível para a consecução das políticas públicas na área da educação. Mas o próprio financiamento é

também uma política pública. Isso significa que o financiamento é determinado pelas políticas públicas, inclusive por outras políticas educacionais; e também é determinante, à medida que poderá garantir ou constringer a ação do Poder Público na área educacional.

Martins (2010) faz menção a duas políticas de financiamento fundamentais que vigoram no nosso país: a política de vinculação de recursos e a política de fundos. A vinculação de recursos específicos para a educação existe em nosso país desde a década de 1930 e a política de fundos vigora desde a década de 1990.

O Brasil está política e administrativamente organizado por meio de uma Federação e, portanto, União, Estados e Municípios devem atuar em regime de colaboração. A Constituição de 1988, alterada pela Emenda Constitucional de 1996, estabeleceu que a União deve aplicar, anualmente, pelo menos dezoito por cento da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Os Estados e Municípios devem aplicar, no mínimo, vinte e cinco por cento (BRASIL, 1988; 1996b).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são recursos públicos destinados à educação aqueles provenientes de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996a).

Não é objetivo deste capítulo mencionar todos os recursos destinados à educação, apenas oferecer algumas ilustrações. São exemplos de impostos federais: Imposto de Renda (IR) e Imposto Territorial Rural (ITR). Alguns dos impostos estaduais mais conhecidos são: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Entre os impostos municipais estão: Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU) e Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI). Além dos impostos, existem as contribuições sociais, a exemplo do Salário-Educação.

A fim de respeitar a legislação nacional e aplicar devidamente os recursos públicos destinados à educação, é preciso ter clareza do que vem a ser manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), a exemplo de despesas que se destinam a: remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação; aquisição, manutenção e construção de recursos físicos; aquisição de material didático; transporte escolar. No entanto, há uma série de despesas que não podem ser custeadas com os recursos da educação, sob pena de responsabilização dos gestores, entre as quais programas de alimentação e assistência social; remuneração de profissionais da educação em desvio de função (BRASIL, 1996a, arts. 70-71).

No que se refere à política de fundos, em 1996, foi criado e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinado especificamente ao ensino fundamental (BRASIL, 1996b; 1996c). Em 2006, a Emenda Constitucional n. 53 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundeb), regulamentado em 2007 e com vigência de 14 anos (BRASIL, 2006; 2007). A Emenda Constitucional n. 108 transformou o Fundeb em um fundo permanente, ampliando a

complementação da União de 10% para 23%. A referida Emenda Constitucional foi regulamentada pela Lei n. 14.113 (BRASIL, 2020a; 2020b).

Na prática, o Fundeb é um fundo contábil no âmbito de cada Unidade da Federação, composto por parte de recursos constitucionais já vinculados à educação. O mecanismo básico do Fundeb é a distribuição dos recursos de cada fundo contábil com base no número de alunos da educação básica pública de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, inclusive considerando os chamados critérios de ponderação (etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino).

Percebe-se assim que a política de fundos está contida na política de vinculação de recursos. Justamente por isso, na opinião de Davies (2021, p. 101-102),

O Fundeb não foi nem é a grande novidade progressista que muitos atribuem a ele, pois consiste apenas no uso de uma parte do percentual mínimo dos impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) [...]. Portanto, nem todos ganharam com o Fundeb, sobretudo quando o Fundeb estadual não recebe complementação federal (o único dinheiro novo) para garantir o valor mínimo nacional, o que acontece quando, em cada unidade federativa, o valor per capita (matrícula) não alcança o mínimo nacional, fixado sem qualquer referência a custo-aluno-qualidade. Assim, o fim do Fundeb não seria necessariamente o caos na educação, como muitos supõem, pois a vinculação constitucional mínima continuaria existindo, isso se o atual governo federal não a eliminasse, como já ameaçou fazê-lo e como foi feito duas vezes antes, em períodos ditatoriais (em 1937 e 1967).

Em virtude das obrigações dos entes federativos mencionadas anteriormente (âmbitos de atuação prioritária), os Municípios devem aplicar os recursos do Fundeb na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio. No que concerne à remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, o novo Fundeb ampliou o mínimo a ser aplicado: passou de 60% para 70%.

Pinto e Alves (2011, p. 607) esclarecem que,

“[...] embora o fundo não corresponda ao total dos recursos vinculados para a educação, considerável parcela das escolas estaduais e municipais conta basicamente com ele para custeio e investimentos”.

Ressaltando a importância do fundo no contexto do financiamento da educação brasileira, sobretudo para os municípios, os autores destacam que os balanços financeiros de mais de 5 mil municípios demonstram que a arrecadação da fazenda municipal representa apenas 5% da receita total das prefeituras.

Na opinião de Davies (2021, p. 100), as principais fragilidades do Fundeb são: “traz pouco dinheiro novo”; “em muitos casos, não possibilita a melhoria salarial dos profissionais do magistério”; “são frágeis e/ou pouco claros os critérios dos fatores de ponderação dos vários níveis e modalidades de ensino”; “a legislação é inconsistente e privatizante”; “o número de matrículas e escolas estaduais e municipais na educação básica caiu de 2007 a 2019”.

Em termos de financiamento educacional, para Davies (2021), ainda existem problemas estruturais, entre os quais: a não aplicação devida na manutenção e desenvolvimento do ensino; perdas em consequência de

desvinculação de impostos e contribuições sociais e de desoneração tributária; falhas nas fiscalizações dos Tribunais de Contas.

Nesses breves apontamentos sobre o financiamento educacional, adicionalmente, pode-se retomar a meta 20 do PNE, qual seja:

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).

É preciso avançar para além de planos de educação que estabelecem metas e estratégias sem a devida relação meta-recurso. Por isso, achamos importantes as observações de Davies (2014, p. 199):

[...] numa sociedade desigual e fortemente patrimonialista é muito pouco provável que um plano enfrente problemas estruturais e mesmo conjunturais da educação pública [...]. [...] as estatísticas educacionais não foram nem são confiáveis e muitos artifícios têm sido empregados pelos governantes para subtrair receitas da educação ou fraudar despesas em educação. A consequência é que existe uma enorme dificuldade para averiguar quanto os governos efetivamente gastam em educação, o que fragiliza bastante a reivindicação de 10% do PIB em educação.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, discorreremos sobre alguns elementos teórico-conceituais da política, da gestão e do financiamento da educação. Diante

do exposto, podemos inferir que os desafios da área são enormes. A educação básica pública brasileira, com todas as variáveis que nela incidem, tem se mostrado extremamente complexa na medida em que é impactada por questões sociais, políticas, econômicas e, inclusive, de saúde pública, como é o contexto no qual estamos vivenciando em função da pandemia da Covid-19. Não se pode pensar a educação desvincilhada desses aspectos.

Nesse sentido, pensar em perspectivas futuras significa avaliar as medidas que estão sendo tomadas hoje, no que se refere às diretrizes e concepções da educação básica no Brasil. O que se verifica é uma falta de coordenação política do governo federal, no sentido de propor ações conjuntas com Estados e Municípios para o enfrentamento dos problemas estruturais que assolam a educação pública na atualidade. Essa letargia possivelmente ocasionará uma estagnação nos próximos anos.

Não obstante, é importante destacar que existem muitas experiências interessantes acontecendo nas redes de ensino e escolas públicas espalhadas pelo país, que infelizmente não ganham visibilidade, ao mesmo tempo em que os baixos rendimentos nas avaliações em larga escala se sobressaem.

A ausência de uma postura mais incisiva dos órgãos centrais expõe as fragilidades educacionais, enfatizando a falta de prioridade do Poder Executivo em todas as esferas públicas, o que pode ser observado na ausência de investimentos (financeiros, técnicos e físicos) que ofereçam condições mínimas para que o direito à educação escolar seja de fato garantido. Alguns problemas públicos que influenciam negativamente na educação nem entram nas agendas políticas, maximizando as dificuldades sociais que muitas famílias enfrentam de manter seus filhos matriculados.



Não menos importante, deve-se mencionar a falta de valorização dos profissionais da educação, especialmente dos professores, que recebem salários incompatíveis com a função que exercem, não possuem condições de trabalho adequadas e, inclusive, sofrem com a falta de recursos pedagógicos, o que amplia ainda mais as dificuldades de as escolas cumprirem seu papel na sociedade.

Por fim, está claro que ainda existe um abismo muito grande entre aqueles que têm condições socioeconômicas melhores e os que não têm, materializando e perpetuando desigualdades históricas na educação pública brasileira. A política, a gestão e o financiamento educacional devem estar a serviço do rompimento dessa lógica.

## Referências

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 85, p. 70-78, 1993.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: \_\_\_\_\_. *O estudo da Escola*. Porto: Porto Ed., 1996. p. 167-189.

BENÍTEZ, Manuel de Puelles. Estudio teórico sobre las experiencias de la descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 3, 1993.

BRASIL, *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996c. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular de 2018*. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 108*, de 26 de agosto de 2020a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 14*, de 12 de setembro de 1996b. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm) Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%2013.005%2C%20DE%2025,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%2013.005%2C%20DE%2025,Art). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 14.113*, de 25 de dezembro de 2020b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm) Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, 1996.

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. *In*: Congresso Internacional del CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración Pública, 7., 2002, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: CLAD, 2002. p. 1-9.

DAVIES, Nicholas. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação. *Educação*, v. 37, n. 2, p. 190-200, 2014.

DAVIES, Nicholas. Fundeb. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 1, p. 91-106, 2021.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. 30 anos do princípio de gestão democrática do ensino: o que temos para celebrar?. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, 2018.

GENTILINI, João Augusto. *Planejamento da educação, projeto político e autonomia*: desafios para o poder local. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

HÖFLING, Heloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOGGETT, Paul. New modes of control in the public service. *Public Administration*, London, v. 74, n. 1, p. 9-32, 1996.

LÜCK, Heloisa. *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*: relatório final. Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MATIAS-PEREIRA, J. *Curso de Administração Pública: foco nas instituições e ações governamentais*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDONÇA, Erasto F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

PARENTE, Juliano Mota. *Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo*. 2016. 134 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

PARENTE, Juliano Mota; VILLAR, Lourdes Belén Espejo. Os sistemas educacionais no contexto da transição da Nova Gestão Pública para a Pós-Nova Gestão Pública: estudo comparado entre Brasil e Espanha. *Educar em Revista*, v. 36, 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB. *Educação & Realidade*, vol. 36, n. 2, p. 605-624, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores associados, 2007.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SHIROMA, E. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. *In: Mesa redonda apresentada no VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Anped Sul, Santa Maria, jul. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Brasília: Líber Livro, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.