



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**DESAFIOS EDUCACIONAIS: QUAL O PAPEL DA
GESTÃO?**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Sielia Silva e Silva

**Sapiranga, RS, Brasil
2013**

DESAFIOS EDUCACIONAIS: QUAL O PAPEL DA GESTÃO?

Sielia Silva e Silva

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Cristiane Ludwig

Sapiranga, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

DESAFIOS EDUCACIONAIS: QUAL O PAPEL DA GESTÃO?

elaborada por
Sielia Silva e Silva

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Cristiane Ludwig, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)

Roseane Martins Colelho, Dra. (UFSM)

Sapiranga, 29 de novembro de 2013.

Dedico este trabalho aos colegas professores do
nosso país, àqueles que carregam o compromisso
profissional com grande responsabilidade e
paixão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos meus professores e colegas de profissão que me inspiram no meu compromisso com a educação.

Agradeço aos meus alunos que me desafiam a repensar a minha prática e a florescer e frutificar as minhas críticas.

Agradeço aos mestres pensadores que enriquecem este trabalho, pois são vozes que me fazem entender a realidade e a transformar meu pensamento em ações proporcionando pequenas revoluções.

Agradeço à minha orientadora Cristiane Ludwig pelo apoio e incentivo bem como pela sua prontidão de, em qualquer tempo, responder às solicitações.

Por fim, e não menos importante, agradeço ao Alessandro meu fiel companheiro que me ajuda e me apoia com suas atitudes inesperadas e afetuosas.

A todos o meu afetuoso agradecimento.

Um intelectual é alguém que se recusa a fazer
compromissos com os dominantes (Herbert
Marcuse).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DESAFIOS EDUCACIONAIS: QUAL O PAPEL DA GESTÃO?

AUTORA: SIELIA SILVA E SILVA

ORIENTADORA: CRISTIANE LUDWIG

Data e Local da Defesa: Sapiranga/RS, 29 de novembro de 2013.

A proposta deste trabalho é levantar uma reflexão em torno do financiamento da educação e dos desafios que enfrenta essa área. Para tanto, elege-se duas categorias chaves na discussão desse assunto, que são a questão da infraestrutura e das condições de ensino que impactam diretamente na prática educativa; e a valorização do magistério que é ponto central na mudança do panorama educacional atual; bem como o papel da gestão frente a esses desafios. A pesquisa é de cunho teórico e se propõe a responder à problemática: qual o papel da gestão diante do financiamento da educação nas condições de ensino e na valorização do magistério? Possui o objetivo geral de analisar, sob a luz da teoria crítica, a dinâmica de funcionamento do financiamento da educação e seus impactos nas condições de ensino e na valorização do professor. Para uma abordagem mais ampla, assim como demanda o tema, se busca embasar a reflexão feita sobre os desafios educacionais com as ideias de Herbert Marcuse e de sua Teoria Crítica. Percebe-se que a orientação tomada pelo sistema educativo e que, portanto, permeia as categorias aqui abordadas, caminha na direção de interesses econômicos globalizados distantes dos reais interesses e necessidades das comunidades locais e dos interesses nacionais. Dessa forma, fica o convite ao comprometimento com a transformação do *status quo*, através da consciência sobre a realidade e o desafio do rompimento com a falsa liberdade apregoada pelo capitalismo se utilizando das promessas do consumismo.

Palavras-chave: Condições de Ensino. Valorização do Magistério. Gestão. Conscientização.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCATIONAL CHALLENGES: WHAT IS THE ROLE OF MANAGEMENT?

AUTHOR: SIELIA SILVA E SILVA

ADVISOR: Prof. Dra. CRISTIANE LUDWIG

Date and Place of the Defense: Sapiranga/RS, November 29, 2013.

The purpose of this work is to reflect on the financing of education and the challenges facing this area. Therefore, elects two categories keys in the discussion of this subject, which are the issue of infrastructure and teaching conditions that directly impact on educational practice, and appreciation of the teaching that is central in changing the current educational landscape, as well as role of management meet these challenges. The research is a bibliographic and aims to answer the problem: what is the role of management on the financing of education in teaching conditions and the appreciation of the teacher? Has the overall objective to analyze, in the light of critical theory, the dynamic functioning of the financing of education and its impact on teaching conditions and teacher appreciation. For a broader approach, as well as demand the theme, if search base the reflection made on the educational challenges with the ideas of Herbert Marcuse and his Critical Theory. It can be seen that the direction taken by the education system and, therefore, permeates the categories discussed here, walks towards globalized economic interests distant from the real needs and interests of local communities and national interests. Thus, the invitation is the commitment to the transformation of the *status quo*, through awareness about the reality and challenge of breaking with the false freedom proclaimed by capitalism is using the promises of consumerism.

Keywords: Teaching Conditions. Valuation of the Magisterium. Awareness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Abordagem metodológica.....	12
CAPÍTULO 1 – A TEORIA CRÍTICA DE MARCUSE E O PAPEL DA EDUCAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 2 – FINANCIAMENTO: PONDERAÇÕES CONCEITUAIS	22
2. 1 Os padrões econômicos, a qualidade da educação e olhar da sociedade.....	22
2.2 O financiamento da educação: alguns aspectos históricos do predomínio econômico e as receitas atuais.....	28
CAPÍTULO 3 – DESAFIOS EDUCACIONAIS: PROMOVER CONDIÇÕES DE ENSINO E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	32
3.1 O financiamento da educação e as condições de ensino.....	32
3.2 O financiamento da educação e a valorização do magistério.....	36
CAPÍTULO 4 – O FINANCIAMENTO E O PAPEL DA GESTÃO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	51

INTRODUÇÃO

O tema dos recursos financeiros destinados à educação é um dos assuntos mais importantes na pauta do contexto educativo atual. Embora, é fundamental adiantar, esse não seja o único ponto a se considerar para a solução dos problemas de um setor tão complexo como é o caso da educação brasileira. Portanto, a destinação de recursos por si só não resolve todos os problemas, pois estes perpassam por muitas outras áreas a ser retomadas e transformadas por governos e gestores. Uma delas, por exemplo, é a busca por inovações nas práticas de ensino, entre tantas outras que poderiam ser mencionadas. Contudo, a quantidade de recursos definirá a superação de muitos problemas que fazem parte do dia a dia da educação no Brasil nos pequenos e grandes contextos.

Pesquisar sobre este tema é instigante para mim por basicamente duas situações. A primeira se deve ao fato de que construí a minha trajetória escolar básica em escolas públicas no interior do estado do Maranhão¹ (MA) e, na condição de aluna, me via frequentando péssimas unidades de ensino, onde atuavam professores sem formação adequada e a gestão escolar não revelava compreender a necessidade de mudanças naquela realidade. Lá onde nasci, no profundo interior maranhense, no início da saudosa década de 80, integrei um projeto chamado *Projeto Casulo* desenvolvido pela LBA², que segundo Rosemberg (1997) bebia na fonte das inspirações das agências do Banco Mundial (UNESCO³ e UNICEF⁴) as quais orientavam para ações que demandassem amplo atendimento a custos mínimos (CORRÊA, 2002).

Durante meu processo formativo na área da pedagogia, já pensava sobre o fato de a UNESCO e UNICEF terem se instalado numa inóspita localidade no denso interior do estado do MA. Hoje, pedagoga formada e em atuação, ainda reflito sobre os porquês de existirem agências de órgão financeiro as quais devam se preocupar com o setor educativo.

¹ Como grande parte dos estudantes de escola públicas de educação básica, cursei o nível superior em uma instituição particular.

² Legião Brasileira de Assistência, que implantou o Projeto Casulo em 1977 (LUCAS, 2007).

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

A segunda situação que torna o assunto fruto do meu interesse se deve a minha condição profissional como pedagoga. Trabalhando como professora na rede estadual de ensino do Estado do RS, sinto os grandes desafios que enfrenta a área educativa, vivencio as lutas diárias da classe de professor pelo reconhecimento e respeito e lamento a falta de condições físicas e pedagógicas para a aprendizagem. Por essa razão, fico incomodada quando vejo que a educação ainda não é prioridade para os governos – e em alguns casos nem mesmo para a sociedade –, que a remuneração dos professores ainda não é tida como fator importante para o aprimoramento do setor educativo brasileiro e que a infraestrutura das escolas ainda é menos importante que a dos estádios de futebol, por exemplo, nos quais governos e órgãos da sociedade investem valores aos quais não se estipula o mesmo rigor regulador devotado aos recursos destinados à educação.

O financiamento da educação é um assunto que possui raízes antigas. Porém, é também um problema sempre atual. Não é fácil falar desse tema, mas essa é uma discussão que se faz necessária, pois apesar das origens no passado, ela é muito presente nas lutas de hoje e é um ponto central no debate da educação, necessitando de atenção do Estado, dos governos e da sociedade. Assim, ao iniciar uma discussão sobre esse tema, também debate-se sobre outros pontos importantes que compõem o sistema educacional brasileiro. Dentro da questão do financiamento da educação, encontram-se imbricadas muitas facetas dentre as quais algumas são trazidas aqui: a infraestrutura e as condições de ensino; a valorização do magistério e a tarefa do gestor educacional frente a estes desafios.

Essas três facetas aparecem aqui em forma de capítulos, em que se desenvolvem reflexões teóricas que pretendem chamar a atenção para a importância do debate e da resolução de alguns dos problemas pertinentes a cada uma das áreas, interligando as dificuldades existentes com a questão da destinação de recursos financeiros para a educação. Quanto ao tema da infraestrutura das instituições de ensino, se percebe que essa é uma questão que impacta fortemente na dimensão qualitativa da aprendizagem. Em se tratando da valorização do magistério, nota-se que esse é um assunto que deve ser tratado com urgência, pois a valorização dos profissionais que engloba, no fim das contas, a atribuição de valor à profissão - seja com o investimento na formação ou com uma remuneração digna da docência -, fica ainda no plano discursivo dos políticos.

É importante enfatizar que o salário dos professores é historicamente negligenciado e a solução desse problema nos dias atuais pode dar novos rumos para educação, assim como ocorre em outras nações como bem menciona Demo (2013) em entrevista recente ao Jornal Mundo Jovem. Na sinalização das categorias elencadas nesse estudo, cita-se o papel da gestão na política educacional, que deve buscar uma intervenção, procurando ladrilhar os tortuosos caminhos que a educação atual percorre ou mesmo apontar para outras possibilidades de trajetos. No arcabouço da reflexão teórica, traz-se presente o pensamento de Herbert Marcuse⁵, teórico crítico, que propõe que a realidade pode ser transformada tendo por base algumas referências concretas já experienciadas bem como a contestação.

Assim, com o objetivo geral de analisar, sob a luz da teoria crítica, a dinâmica de funcionamento do financiamento da educação e seus impactos nas condições de ensino e na valorização do professor e os objetivos específicos de refletir sobre o financiamento e a sua influência na infraestrutura e nas condições de ensino, repensar e chamar atenção para a necessidade da valorização do magistério e pensar sobre as ações da gestão dentro do contexto dos desafios educacionais relativas a estes temas, se constrói uma reflexão que visa responder à seguinte problemática: qual o papel da gestão diante do financiamento da educação nas condições de ensino e na valorização do professor?

Abordagem metodológica

O percurso metodológico trilhado nesta pesquisa não foi dos mais simples. Por se tratar de um tema de vasta complexidade que envolve variados aspectos da realidade social, cultural, econômica e política, foi difícil abandonar o estágio de desordem das suspeitas e curiosidades iniciais que motivam toda e qualquer pesquisa e chegar a um estado de acréscimo substantivo sobre o tema proposto neste estudo. As problemáticas que envolvem uma discussão sobre os gargalos educacionais atuais como os mencionados aqui: a infraestrutura e as condições de ensino, a valorização do magistério e o papel da gestão, relacionando-os com o

⁵ Herbert Marcuse nasceu em 1898 na Alemanha. Sociólogo e filósofo, integrou a Escola de Frankfurt.

financiamento são diversos e de natureza profunda e densa. Assim como também são dotadas de paixão por parte dos educadores e, por essa razão, também não foi fácil o movimento de superação do senso comum e da indignação presentes nas motivações iniciais. Assim, organizar a reflexão em torno dos objetivos da pesquisa e a busca pela teoria que pudesse auxiliar na resposta as questões levantadas na reflexão crítica se tornou um importante desafio.

Ademais, construir conhecimento não é tarefa fácil. Diz-se ser um trabalho que exige rigor, disciplina. Contudo, é oportuno lembrar que este estudo parte de uma inquietação da pesquisadora. Legitimando esse estado de busca às necessidades sentidas sobre a temática e no afã de apontar algumas saídas, ainda que nos limites de uma pesquisa, cabe mencionar Deslandes (2002) quando se refere a ideologia presente numa pesquisa. A autora diz que

Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. [...] ele (**o conhecimento**) é sempre histórico e socialmente condicionado. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizonte sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto (DESLANDES, 2002, p. 34 – 35, grifo nosso).

Dessa maneira, as subjetividades, as inquietações e as escolhas da pesquisadora estão, certamente, presentes no decorrer do trabalho. Isso se considerado o princípio de que a pesquisa social não é livre da subjetividade. E também porque, muitas vezes, o próprio objeto de pesquisa é igualmente objeto de curiosidade ou de inquietação do sujeito investigador e investigativo ou faz parte do seu contexto e, no caso desta pesquisa, integra o seu campo de trabalho.

Trata-se de uma investigação de cunho teórico sobre o assunto do financiamento, onde se busca compreender o tema e suas implicações na situação educacional brasileira. Sobre a pesquisa teórica, ela tem um grande papel no aprofundamento da ciência, pois ela adentra nas análises reflexivas dos conceitos e das teorias, construindo-as e enriquecendo-as. Esse tipo de pesquisa possui o desafio da necessidade da reunião de muitas fontes de leitura. Algumas das que foram realizadas sequer aparecem no corpo do trabalho, mas se fizeram necessárias para o conhecimento mais aprofundado do assunto. Outro desafio é não cair no risco da repetição de outras pesquisas, como bem alerta Marconi e Lakatos (2003, p. 183): “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou

escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Eis um grandioso desafio.

No trajeto investigativo, buscou-se utilizar referências que tecessem reflexões críticas a respeito do tema. Por isso, primeiramente foi feita uma busca sobre os autores que embasam o assunto. Como já enfatizado, foi difícil reunir o material que concentrasse especificamente o pano de fundo das reflexões que pautam essa pesquisa e trilhar um caminho em direção aos objetivos propostos pelo estudo. Inicialmente foram realizadas leituras sobre a temática e neste momento aumentaram as dúvidas, pois se percebeu a densidade do tema. Após foram escolhidas as obras que embasariam o trabalho, privilegiando autores que mencionassem o tema do financiamento, relacionando-os com os padrões econômicos hegemônicos presentes em nossa sociedade atual e a sua relação com a pauta educativa do país. Foi realizada também uma busca por notícias, e outras referências que abordassem a infraestrutura e a questão da valorização do magistério.

A opção feita pela teoria crítica da sociedade oportunizou a aproximação dos autores que dão sustentação a ela. Contudo, deu-se preferência a Herbert Marcuse e algumas de suas proposições, uma vez que este autor salienta que há possibilidades para a solução dos problemas da sociedade através da revolução. Esse autor entende que uma análise crítica deve investigar os problemas, mas deve também analisar as alternativas para os mesmos de acordo com as possibilidades de que dispõem (MARCUSE, 1973). Marcuse possui ideias contrárias à racionalização humana que acaba colocando o sujeito como refém dos meios de produção. É fundamental lembrar que a escolha pelas ideias marcusianas se deu também devido ao teor do cenário contemporâneo presente nelas. Ele fala exatamente de ocorrências do nosso tempo, questiona fatos muito atuais e faz considerações sobre ações que seriam necessárias hoje, como é o caso da necessidade de rompimento com padrões que hoje incutidos na sociedade, esmagam a própria sociedade e suas utopias.

O setor educativo brasileiro na face dos pontos mencionados neste trabalho: a infraestrutura e as condições de ensino e a valorização do magistério, bem como o papel transformador da gestão, enfrenta hoje uma séria crise e estão sob pena de sucumbir totalmente aos interesses econômicos que disseminados pela globalização se apoderam da cultura dos povos, mostrando-se como experiência (falsa) de

liberdade e de (falsa) realização. É igualmente por esse motivo que Marcuse inspira este trabalho devido também ao convite que o autor faz para que o sujeito provoque mudanças no seu contexto, rompendo com padrões hegemônicos que não contribuem para a sua felicidade e realização. Esse rompimento está profundamente ligado ao papel de uma gestão comprometida com os interesses de sua comunidade.

CAPÍTULO 1

A TEORIA CRÍTICA DE MARCUSE E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo são trazidas ideias do teórico Herbert Marcuse na tentativa de apresentar e aprofundar a reflexão sobre os desafios educacionais abordados neste trabalho, sob a leitura da teoria crítica. Uma das centralidades é a necessidade da ruptura com as prioridades mercantilistas e como o modo de viver e pensar implantados na sociedade pelo sistema de produção e a necessidade de revolução - principal característica do pensamento de Marcuse. Chame-se atenção, contudo, para o fato de que as pequenas transformações são tão importantes como as grandes revoluções uma vez que é nas ações diárias que se provocam as grandes mudanças. No caso da educação, que convive hoje com grandes problemas os quais demandam soluções ousadas e igualmente grandiosas, é importante lembrar que é no contexto de cada comunidade escolar que são gestadas e articuladas as transformações e, assim, reclamadas nas grandes instâncias que são pressionadas a agir em prol dos interesses da sociedade, conforme se tem testemunhado nos protestos que se sucederam no país recentemente.

Herbert Marcuse é um crítico intenso do sistema capitalista e das falsas necessidades criadas por esse sistema as quais levam as pessoas a fazer parte do aparelho produtivo como peça indispensável ao aprimoramento do mesmo. O sujeito passa a ser, ele mesmo, e com seu próprio consentimento uma peça a mais na máquina produtiva. A pessoa acaba sendo manipulada e isso se dá, muitas vezes, pela falta de interpretação e compreensão do jogo que alimenta a racionalidade agora fortemente presente na sociedade e na sua cultura. Como dito, esse é um dos pontos da teoria marcusiana que orienta este trabalho. Boni (2013, p. 145) inspirado em Marcuse diz que

A sociedade instituída não conta com oposição, os operários unem-se aos patrões, o controle sobre os indivíduos não se dá mais pela coerção, mas pela incorporação obrigatória deles ao consumo, e a racionalidade tecnológica e a lógica de dominação impõem-se triunfantes.

Daí o papel da escola e da gestão comprometida com a sua comunidade. Essa escola pode ser tanto aliada da dominação como pode contestá-la. Da mesma

maneira, a gestão pode exercer os dois papéis. Entretanto, neste estudo, se defende uma concepção de gestão escolar que exerça um papel contra a manipulação praticada pelos interesses econômicos e produtivos. Segundo Marcuse (1975, p. 13)

Como a sociedade afluenta depende cada vez mais da ininterrupta produção e consumo do supérfluo, dos novos inventos, do obsoletismo planejado e dos meios de destruição, os indivíduos têm de adaptar-se a esses requisitos de um modo que excede os caminhos tradicionais.

Por entender isso é que órgãos de interesse unilateral se apossam de competências que seriam da alçada do Estado, como no caso a educação, visando assim orientá-la às suas finalidades que são tão pouco claras para a sociedade, mas muito bem planejadas e com suas intenções ávidas e propositivas por parte dos seus idealizadores, articuladores e beneficiados.

O que pretende a UNESCO ao se inserir na pauta educativa dos países em desenvolvimento? Segundo alguns pensadores, como é o caso de Rosemberg (1997), Lucas (2009) e Evangelista e Shiroma (2007), os objetivos são de ordem econômica. Diante disso, convém indagar: uma população que não possui os níveis mais básicos de educação tem potencial consumista? É necessário instruir para consumir? Uma pessoa que não tem acesso aos meios tecnológicos – objetos da crítica de Marcuse – vai precisar conviver com menos necessidades? Segundo Marcuse a “sociedade afluenta” e próspera cria necessidades que precisam ser introjetadas na sociedade e para isso é necessário também a garantia de meios onde essas necessidades serão veiculadas como “objetos da libido” (MARCUSE, 1975, p. 13) fruto da realização dos sujeitos.

A UNESCO, em 1978 já pensava nesse assunto, segundo o site da Inovar Educa (www.inovareduca.com), foi nesse ano que essa agência do Banco Mundial definiu o que é um analfabeto funcional⁶

Pessoas que são capazes de ler e escrever coisas simples, no entanto não têm as habilidades necessárias para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Elas leem textos, mas não os compreendem perfeitamente e não ultrapassam as operações básicas dos números.

⁶ É importante esclarecer que não se está defendendo o analfabetismo, mas sim questionando a serviço de quem estão os esforços feitos pela instrução da população. A questão que interessa expor reside no fato de que projetos que visam formar sujeitos para atender unicamente a sociedade econômica resumem sua finalidade a interesses mercantilistas, não se preocupando em formar sujeito com visão crítica, que possam compreender a que lógica servem estes projetos.

Quais seriam essas “habilidades necessárias para viabilizar o desenvolvimento”? Conhecendo, mesmo que parcialmente as críticas feitas à parceria entre setores estaduais e as iniciativas econômicas, pode se deduzir que este “desenvolvimento” referido pela UNESCO está relacionado à capacidade de consumir, de comprar, criando uma “tendência à desrealização”, conforme aduz Ferreira (2004, p. 1228). Tal tendência se deve as transformações científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais que acabaram por influenciar tanto aqueles que têm acesso aos bens culturais como os que deles são privados. Esse cenário resultou na criação da dupla face de um mesmo movimento.

Resultou um mundo “sedutor”, “fascinante” e, contraditoriamente, atemorizador, excludente, cruel. Resultou, de forma extensiva e intensiva, na agudização da riqueza e da pobreza humanas e em todas as suas nefastas consequências: o vazio, a insegurança, o medo, a angústia, o terror, a desrealização, a perda do sentido da vida, a exclusão. Para muitos trata-se de uma crise do processo civilizatório, uma inversão das condições que, na perspectiva de Norbert Elias (1973, 1994), teriam definido o curso do processo civilizatório. A crença na formação de uma “sociedade mundial” pacífica e humana é abalada pela proliferação das guerras entre nações, pelo acirramento da divisão entre um “mundo” hegemônico constituído de uma minoria de poderosos e o “resto” do mundo tratado como resto, como descartável, como sobra humana coisificada. (FERREIRA, 2004, p. 1229, grifos da autora).

Muitos artifícios são usados para dar respaldo à dinâmica do aparelho produtivo que maneja e conduz o sujeito e o contexto ao seu gosto. Um deles é o modo de pensamento atual o qual se fortalece nos padrões das falsas necessidades e no consumo exacerbado. Há assim, o domínio do pensamento homogêneo em detrimento ao pensamento crítico. Esse pensamento crítico é o que levaria o homem à liberdade. No entanto, como dito, o homem, inconscientemente, em virtude de uma formação não crítica e das práticas de persuasão que nomeiam as falsas necessidades como “verdadeiras”, acaba sendo enredado nessa lógica. É como diz Marcuse (1975, p. 14), “o povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade”. Nessa lógica, o sujeito acredita ser feliz ao comprar um tênis da moda, um carro, mas, que felicidade é essa? Qual o valor e a medida da felicidade para a sociedade administrada?

Os efeitos da racionalidade administrada são percebidos, neste estudo, na medida em que o financiamento da educação está em segundo plano, tendo como antecessor os setores que imediatamente mobilizam o capital. Também o setor educacional é afetado quando se orienta em função das políticas públicas que acenam para um tipo de financiamento alimentado pela lógica neoliberal. Pensemos, por exemplo, nas áreas a que se destinam as vagas do Programa Sem Fronteiras. Nenhuma delas está reservada às ciências humanas, mas sim as áreas tecnológicas que podem levar a nação a ser mais competitiva nesta selva econômica que se tornou o planeta.

Outro componente importante da teoria de Marcuse que integra este trabalho é a concepção de desejo e libido. O sujeito precisa querer se libertar, mas como bem pergunta o sociólogo, por que questionariam a ordem estabelecida se consomem os bens que ela produz ou pelo menos almejam possuí-los? (MARCUSE, 1973). É dessa maneira, fazendo com que o homem se torne consumidor ou aspirante de sê-lo que o sistema o manipula. Seria o ensino e a instrução uma forma de inserção do sujeito no projeto do aparelho produtivo? Marcuse (1975, p. 14) faz uma provocação no mínimo instigante: “Não faz sentido falar sobre libertação a homens livres e somos livres se não pertencemos à minoria oprimida. E não faz sentido falar sobre repressão excessiva quando os homens e as mulheres desfrutam mais liberdade sexual que nunca”. É destruindo a utopia, a capacidade de sonhar, o desejo de mudança e substituindo-os pela vontade de participação no mundo consumista que o projeto produtivo em questão ganha mais poder. Aí está a sua grande estratégia. Dessa maneira, é importante destacar como se processa esse artifício que enreda a subordinação: “o que principiou como submissão pela força cedo se converteu em servidão voluntária, colaboração em reproduzir uma sociedade que tornou a servidão cada vez mais compensadora e agradável ao paladar” (MARCUSE, 1975, p.14).

A libido é para esse sociólogo a força que provoca a revolução e a transformação. No entanto, como fazê-la se o homem está condicionado? Se os sonhos estão sendo eliminados e o desejo de mudança suprimido? Quem sabe por esta via se explique a resignação a baixos salários e às péssimas condições de trabalho, a fadiga dos professores e a espera ansiosa pelos anos de aposentadoria. Explique-se também o desmantelamento da profissão, a desarticulação e as tentativas de desmoralização da classe, seja pela exacerbada cobrança como pelo

tipo de formação destinada à formação dos profissionais ou ainda pela tentativa de colocá-los com obstáculos às reformas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

A gestão deve mobilizar a revolução desses padrões de pensamento. Mais do que nunca se faz necessário humanizar, como anuncia Ferreira (2004, p 1231), “a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação”. Mais do que nunca se faz necessário redimensionar a gestão da educação a partir de outra “base ética, que permita fazer frente aos desafios constantes” que chegam à escola pelas inúmeras interferências que causam hoje uma turbulência na sociedade, interferências essas que nem sempre somos capazes de compreender.

Marcuse, no seu tempo, inspirou e motivou os seus alunos a saírem em protesto, reclamando pela concretização de seus ideais. Não temeu o poder dos mais fortes e provocou naqueles que nele se inspiravam o desejo, o sonho, a revolução. Os gestores devem ser conhecedores dos mecanismos dos meios de produção e devem implantar no seu grupo o desejo pela transformação da educação, devem trabalhar em prol da conscientização da sua comunidade, pois hoje há uma racionalização muito bem articulada que existe em favor da economia e da produção dos bens de consumo que comandam a vida dos sujeitos. A gestão deve estar consciente dessa realidade, pois a instrução escolar, por suas peculiaridades, é objeto desse jogo e alvo do projeto produtivo. Só pela conscientização é que os gestores poderão fomentar um pensamento crítico em detrimento da dominação hegemônica, só assim é que poderão recusar as orientações que primam pela alienação dos sujeitos e pela falsa liberdade. Por essa razão, é papel fundamental da gestão ser crítica e ao mesmo tempo mobilizadora de mudanças no contexto escolar e educativo.

Segundo Marcuse, a maneira estabelecida de organizar uma sociedade pode ser comparada com outras maneiras possíveis, as quais se consideram oferecer melhores possibilidades de suavizar a luta do homem pela existência. Uma prática histórica específica pode ser comparada com as suas próprias alternativas históricas. Dessa forma, os problemas educativos decorrentes da ausência de financiamento, podem ser refletidos à luz de práticas já testadas e autenticadas em diferentes locais do país e do mundo. Escolas podem se espelhar em exemplos de outras escolas, professores podem se espelhar em outros colegas e gestores podem se inspirar em outras práticas de liderança que foram bem sucedidas. No entanto, é preciso considerar o contexto de sua escola, da realidade de sua comunidade. Há estudos

que buscam contestar a intenção do país de “imitar” outras nações. Não se defende aqui que o Brasil deve copiar ou importar receitas para a solução dos problemas educacionais, mas deve fazer como outros países estão fazendo no sentido de olhar de perto para as especificidades do seu contexto social, para os seus problemas, debatê-los com a sociedade e buscar soluções conjuntas, em que, para além das determinações governamentais, sejam incluídas as prioridades que a sociedade achar por bem eleger.

Segundo Marcuse (1973, p. 14), uma teoria crítica da sociedade chega ao ponto em que se depara com julgamentos de valores como “[...] o fato de que a vida humana vale a pena ser vivida, ou melhor, pode ser ou deve ser tornada digna de se viver”. E, ainda, “o julgamento de que, em determinada sociedade, existem possibilidades específicas de melhorar a vida humana e modos e meios específicos de realizar essas possibilidades”. Dessa perspectiva, afirma-se que esta pesquisa, em última instância, reflete sobre modos como a vida humana atualmente está organizada, erguida sobre valores que se baseiam unicamente em padrões econômicos, e que por esta razão não conseguem tornar a vida digna para todos na sociedade.

No âmbito da educação isso pode ser evidenciado na infiltração dos padrões econômicos nesse setor ao ditar e conduzir os caminhos e as alternativas dos processos pedagógicos, silenciando outras possibilidades de solução dos problemas pertinentes a essa área. Freire (1981, p. 73) já alertava que “seria na verdade uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”. Segundo Marcuse, as formas de dominação são sutis, mas exercem forte poder sobre o sujeito, fazendo assim surgir o homem unidimensional, pautado em parâmetros rígidos, padronizados e estereotipados. Entram em cena nesse jogo perverso da racionalidade administrada as bases críticas da educação, como compreensão de que é papel da educação debatê-las, analisá-las e combatê-las, a fim de recusar aos mecanismos impositivos que condicionam a estilos, atitudes e comportamentos homogeneizantes, como é o caso da indústria cultural e da sociedade de consumo.

CAPITULO 2

FINANCIAMENTO: PONDERAÇÕES CONCEITUAIS

Neste capítulo faz-se um resgate em linhas gerais sobre o financiamento da educação, dos padrões econômicos que regem as políticas públicas, das receitas atuais investidas no setor, bem como se reflete sobre a insatisfação social com a forma como o Estado tem devolvido os serviços ao cidadão brasileiro, e neste caso, a educação e os critérios que pautam sua oferta pelo governo. A insatisfação com todos esses pontos esteve presente na recente onda de protestos que muito recentemente conflagrou o país de norte a sul.

2.1 Os padrões econômicos, a qualidade da educação e o olhar da sociedade

Com o fenômeno da Globalização⁷ muitos fatores de interesse das distintas realidades locais passaram a ser alvos de interesses internacionais. Com a educação não foi diferente. Conforme Fonseca (2003, p. 229), no início da década de 70 revela-se uma atenção bem maior do Banco Mundial para com a educação do Brasil, iniciando-se assim uma “cooperação técnica”, passando esse assunto a integrar as suas políticas de desenvolvimento econômico. Moraes (2001, p. 1), pontua que

[...] o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta.

⁷ Globalização segundo Roger Dale (2001, apud EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 534), é “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro conjunto de valores”.

Nesse contexto, as agências do Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, passam a criar programas ou aliar-se a eles chegando às localidades primeiro através de cursos de propagação das suas ideias com propósito de empreender uma reestruturação econômica na busca pela diminuição da pobreza, desenvolvendo atividades de cunho compensatório (LUCAS, 2009). A preocupação com a escolarização das crianças das camadas pobres se deve ao fato de a pobreza extrema impedir o viço de uma economia de nível global. A propagação das ideias porém, é mais vigorosa do que propriamente os investimentos financeiros, pois as agências apregoam uma educação de baixo custo, ancorada nos recursos das próprias comunidades (ROSEMBERG, 1997). Essa é a visão do Estado na política neoliberal, instância que se exime de suas responsabilidades e, literalmente, lava as mãos, deixando a comunidade arrecadar fundos para sua manutenção. Tratando de documentos da UNESCO, Morei (2011, p. 13) diz que “há uma preocupação em construir uma lógica de gestão de recursos decidida no interior da escola na busca por inovações e soluções de problemas”. Dessa forma, aquele que melhor sabe gerenciar uma unidade escolar, é o que sabe solucionar os problemas, principalmente os financeiros, sem o auxílio do Estado, preconizando as recomendações do Banco Mundial para que as escolas saibam fazer mais com menos (CAMPOS, 2005). É dessa lógica que se alimentam as orientações para a gratificação ou a meritocracia, medindo a eficiência do professor, por meio do desempenho dos alunos. Da análise dos documentos dos organismos internacionais depreendem-se “as tendências para a formação docente nesta década: a ênfase na formação das competências para a gestão, avaliação e gratificação por desempenho e *accountability*, entendida como responsabilização pelos resultados” (SHIROMA, 2009, p. 384).

Após a Conferência de Jontiem em 1990 e a organização de uma agenda mundial protagonizada pela UNESCO, é que o tema da qualidade da educação, da democratização/universalização do acesso e das condições para a permanência na escola ganha vigor nos países em desenvolvimento. O assunto começa a fazer parte de debates mais intensos, uma vez que os objetivos dessa agenda são tidos como de natureza econômica. Porém, nesse ponto, ressalvadas as adjacências dos interesses do Banco Mundial, é possível deter-se no fato de que essa agenda internacional proporcionou o debate sobre o investimento financeiro educacional. Contudo, “a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a

definição das políticas educativas” (CORAGGIO, 2003, p. 94). Ademais, o aspecto econômico introyetou-se também na cultura da população. Sendo assim, se torna o padrão que molda as escolhas e os caminhos governamentais, sociais e individuais.

Entende-se que a visão econômica e produtiva não deve ser negada, até porque essa é uma dimensão importante da nossa vida em sociedade. Como bem esclarece Marcuse (1975, p. 17) não se trata de ir

[...] contra o mecanismo construído para tornar a vida mais segura e benigna, para atenuar a crueldade da natureza, mas contra a máquina que sobrepujou o mecanismo: a máquina política, a máquina dos grandes negócios, a máquina cultural e educacional que fundiu benesses e maldições num todo racional.

Entretanto, é necessário pontuar que a visão econômica não deve ser o padrão único nem a única forma de direcionamento dos rumos da educação, pois ela é parcial além de excludente. De todo modo, chama-se atenção para a responsabilidade dos governos no direcionamento da educação numa perspectiva mais social e solidária.

As razões para o governo ter aberto mão do seu dever de regulação, cedendo-o a instâncias internacionais - as quais não estão necessariamente preocupadas com a educação crítica, mas sim com aquela que treina para servir o mercado -, são diversas. Contudo, uma delas deve-se, segundo Sudbrack (2006, p. 57), ao fato de que essa atribuição demandaria um investimento financeiro ousado⁸. O autor ainda afirma que na ocasião da formulação da proposta da atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, o governo teve grande interesse em reformular a proposta da sociedade, pois ela “[...] atribuía ao poder público a obrigação de dar cumprimento ao direito à educação em todos os níveis, com base no preceito constitucional”. Dessa maneira, é mais fácil deixar que agências com finalidades dúbias se infiltrem nas prioridades do país, do que custear o alto investimento financeiro e humano que demandaria ao Estado chamar para si suas próprias responsabilidades, assumindo-as com firmeza e compromisso social.

A ausência do Estado nas condições reais de vida da sociedade brasileira, tem causado um desconforto geral na população que começa a perceber os malefícios provenientes dessa postura. Por essa razão é que o Brasil se encontra

⁸ Demandaria também o rompimento com as grandes potências econômicas mundiais, opção que coloca o país em risco, posto o grande poder real e ideal que possuem esse “soberano” grupo.

em um momento singular da sua trajetória social. Depois de testemunhar sentada aos atrevimentos governamentais que se acumulam ano após ano e o descumprimento de representação da vontade popular pelos políticos, a sociedade levanta-se em protesto manifestando sua insatisfação e reclamando os seus direitos.

Foram as mais diversas as reclamações anunciadas nos gritos e nos cartazes dos manifestantes que saíram às ruas nos meses de junho e julho deste ano. Uma das mais pujantes reivindicações se voltou para a qualidade dos serviços oferecidos à sociedade, pelo Estado. Entre eles, está a educação. A sociedade entende que a educação é uma importante conquista social e cidadã e reclama a qualidade do serviço. Nas recentes lutas, o povo questionou o destino da verba pública bem como forçou os políticos a mostrar serviço de qualidade, o que ocasionou na aprovação de algumas leis – poucas ainda, diga-se – como a polêmica destinação dos royalties do petróleo para a educação e a saúde.

O cenário educativo do Brasil já foi pior, mas ainda continua crítico. Há muitos problemas a ser superados e estes sempre voltam à tona como, por exemplo, a colocação do país no ranking mundial educacional, agora ocupando o “53º lugar, de um total de 65 nações” (MOROE, 2011, p. 112). Da parte dos governos, ainda falta muito para que se possa afirmar que estes abraçam a causa educativa. As ações têm girado em torno de índices e de medidas de impacto, mas falta um plano de Estado para o setor, um planejamento de logo prazo (DOURADO, 2007). Plano este que, mesmo com as vicissitudes devidas às trocas de governo, perdure até que se resolvam os grandes problemas enfrentados pela educação no país.

Recentemente acompanhou-se a insatisfação latente da sociedade com os problemas perenes que marcam o histórico do país, através das manifestações sociais que levantavam as mais diversas bandeiras. Uma grande parte delas, com reclamos pertinentes a falta de ingerência do governo nos temas mais prementes como, educação e saúde e clamores voltados também às desfaçatezes de políticos no exercício da representatividade. Essas e muitas outras reclamações ecoaram nos protestos como uma avalanche de insatisfação social. O povo revela estar mais atento, aliás, mais informado das questões que mexem com os direitos do cidadão. Algumas, no entanto, permanecem ocultas e necessitam ser desveladas. Por isso, é tão importante o estado de consciência, preconizado por Marcuse na sua teoria.

O que se nota e é o que parece revoltar o povo, é a ausência do governo que foge das suas responsabilidades sociais para com os filhos da nação, para

apadrinhar iniciativas econômicas privadas e neoliberais que tolhem a dignidade dos cidadãos. Todos os dias se testemunha a tragédia social sedimentada na realidade atual, a pobreza, os homicídios, os latrocínios, a drogadição, uma enfermidade impiedosa e generalizada que ataca o organismo da sociedade. Diante de tudo isso, a sensação que se tem é que o governo está dormindo, está ausente das questões urgentes que envolvem a nação, abandonando a maior parte dos seus filhos para que pereçam à míngua.

Muitas são as ações a serem feitas em prol de uma sociedade mais sadia e mais justa. Muito é divulgado que a educação protegeria os cidadãos, principalmente os jovens e as crianças, do limiar de uma completa decadência social. Mas, a que tipo de educação se reportam tais afirmações? Certamente a uma educação diferente da que se faz hoje, uma educação que esteja comprometida com o processo de conscientização, uma educação que seja “[...] oportunidade histórica de fazer girar a roda do progresso noutra direção” (MARCUSE, 1975, p. 17). Para isso, são necessárias muitas mudanças. Uma delas é a compreensão de que é necessário investir na formação do sujeito (não na lógica do capital). É nesse ponto que se retoma a reflexão sobre os fundos destinados às políticas públicas e sociais e, dentro desse aspecto, as verbas destinadas à educação.

O estudioso Paulo Roberto Corbucci é um dos pesquisadores que discute os impactos positivos do financiamento quando empregado ou aplicado adequadamente na educação. A opinião dele é que o Brasil ainda não tem um volume de financiamento condizente com as necessidades da educação do país, que o financiamento é uma questão central na política educacional e que existem metas a serem alcançadas que demandam a definição de um patamar de investimento na educação. Dessa maneira, mesmo não sendo o único problema a ser enfrentado no setor, deduz-se que essa é uma pauta que, bem direcionada, mudaria a realidade acima mencionada.

O debate sobre o financiamento evoca também a discussão sobre a qualidade da educação. É importante mencionar que quando pensamos em qualidade, nos dias de hoje, quase que imediatamente associamos essa palavra com o jargão da qualidade total, modismo que impregnou-se nos diversos âmbitos sejam eles públicos ou privados. Além de qualidade total, outras palavras vêm à mente: ISO 9000, produtividade, nova ordem mundial, globalização, modernização, inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas, ou no Primeiro

Mundo, neoliberalismo, entre outros. Apoiando-se em conquistas reais obtidas pelo avanço tecnológico, como a informática e a automação industrial, o insistente discurso do neoliberalismo pretende anestesiar a nossa percepção do real. Banaliza-se o significado da palavra qualidade e as coisas permanecem como estão, quando não pioram.

A qualidade total também invadiu a educação. Publicam-se livros, secretarias de educação querem adotar o modelo de gestão empresarial e gastam um significativo recurso financeiro com tecnocratas para ministrar cursos aos professores, entre outros aspectos. A educação passa a ser defendida como um serviço a ser oferecido ao mercado, e os pais e alunos, clientes ou consumidores, são responsabilizados pela escolha da instituição. Não é desta qualidade total que as propostas aqui defendidas são tributárias. Não se pode aceitar que a defesa da qualidade esteja desvinculada de uma trajetória social de lutas – que têm todos os tropeços inevitáveis àqueles que se propõem a seguir por um determinado caminho (KUHLMANN, 1998).

Em termos práticos, para além do ingresso e da permanência, a educação requer ações que possibilitam a reversão da condição de baixa qualidade. Isso pressupõe que, ao mesmo tempo em que se diagnostiquem os condicionantes da política de gestão, também seja possível refletir sobre a construção de propostas de mudança do cenário atual no contexto escolar e educacional. Sob esse horizonte, o conceito de qualidade não se resume ao rendimento escolar, tampouco como instrumento avaliador para estabelecer uma seleção e classificação entre as unidades escolares, como tem pretendido programas como o IDEB, por exemplo. Logo, uma educação de qualidade com dimensão crítica, se traduz para além dos muros escolares. Ao reabilitar um conjunto de fatores intra e extra-escolares agrega as condições de vida dos alunos e de suas famílias “ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar” (DOURADO, 2007, p. 941).

O processo de superação dos problemas educacionais em direção a uma qualidade arraigada às lutas sociais, sem dúvida perpassa pela qualidade e quantidade de investimentos que pode impactar na realidade educacional do país. Porém, o que se testemunha não é isso, mas o contrário. Os governos não estão dispostos a assumir de fato o desafio de mais investimentos no setor. Como bons

exemplos disso, podem-se mencionar as lutas travadas entre os governos e classes de professores em diferentes estados do Brasil, como por exemplo, os recentes protestos protagonizados pelos professores do Rio de Janeiro (SEPE, 2013), a luta judicial entre a classe dos professores e o governo do Estado do Rio Grande do Sul pelo pagamento do piso nacional do magistério (ZERO HORA, 2013) ou a desilusão dos professores no estado do Rio Grande do Norte (SINTE/RN, 2013) quando um prefeito resolveu diminuir a remuneração da classe. Esses e tantos outros casos similares ilustram o foco das preferências governamentais atuais. Os fatos apontam que a educação parece estar longe de se constituir prioridade.

Vieira (2005, p. 25), diz que “o financiamento é um dos temas mais importantes do planejamento, da política e da gestão da educação pública”. A sociedade está ciente de que o investimento financeiro em determinado setor, é o termômetro que revela onde e como estão as prioridades do país. A urgência do tema do financiamento da educação, se encontra no fato inegável da falha no serviço educativo organizado pelos governos, revelado no quadro problemático da educação, como já mencionado. A autora supracitada salienta ainda que “ofertar uma educação de qualidade não é empreendimento para poucos recursos” (VIEIRA, 2005, p. 34). O modelo de escola por si só já enfrenta uma decadência, junte-se a isso a falta de investimento financeiro e temos deflagrada uma cena da desesperança e do declínio educativo social brasileiro com o qual a sociedade tem se revelado inconformada.

Sendo o financiamento um assunto complexo, muitas vezes fica somente na esfera da discussão de especialistas, distante do interesse dos cidadãos. Mas é extremamente necessária a compreensão deste assunto, uma vez que é unânime a consciência de que é preciso investir mais dinheiro na educação para que ela consiga atender às novas demandas da sociedade e dos tempos atuais.

2.2 O financiamento da educação: alguns aspectos históricos do predomínio econômico e as receitas atuais

O financiamento da educação foi objeto de polêmica no passado e continua ainda hoje sendo alvo de controvérsia e discussão. Sudbrack (2005, p. 58) diz que “o

debate sobre o financiamento da educação é sempre contemporâneo, num país cujo déficit histórico precisa ser superado”. Numa sociedade profundamente desigual, como a do Brasil, os custos destinados à educação podem se constituir num divisor de águas, levando em conta as condições precárias da educação básica pública o que desfavorece as classes empobrecidas e coloca em vantagem as elites que podem pagar por uma educação de qualidade.

Além disso, há uma discussão ambígua que gira em torno do financiamento subsidiado pelo Banco Mundial. Há quem seja de acordo que o Banco tem o poder de corromper a destinação do dinheiro conforme as prioridades do neoliberalismo. Segundo Coraggio (2003, p. 86) “é importante destacar que [...] o Banco considera o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres”. O mesmo autor ressalta a visão do Banco Mundial ao investir na educação, perguntando:

Trata-se de prevenir situações políticas críticas [...] que poderiam colocar em risco a sustentação política do ajuste estrutural, visto pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pelos Bancos de Desenvolvimento em geral como o caminho para retornar o crescimento econômico em escala global?

Assim, é prudente concluir que os objetivos do Banco estão de acordo com os interesses do campo econômico. As iniciativas não deixam de ser uma busca pela manutenção do monopólio financeiro sobre as outras dimensões que interferem nas questões educacionais e sociais da nação. Sob a ótica econômica, investir em educação é primar pelo capital humano, pois um nível de educação mais alto aumenta a renda e, conseqüentemente, eleva-se o poder de consumo.

Como já pontuado, os problemas que envolvem o financiamento são antigos. É possível dizer que os percalços têm seu início quando o país ainda não tinha se desvencilhado de Portugal. Nessa época, a metrópole se encarrega da educação superior e coloca como responsabilidade da colônia o ensino primário. (SUCUPIRA, 2001). Essa tal “descentralização” legitimou as desigualdades entre os filhos dos europeus e os filhos dos colonos, pois os metropolitanos tinham condições de acessar os estudos superiores justamente pela educação que recebiam em casa, particularmente. Já os colonos, não tendo condições de pagar por um ensino primário de qualidade, não possuíam as mesmas condições para entrar no nível superior (ARANHA, 2007). Isso continua se repetindo até hoje conforme assinalado

anteriormente. Sobre a verba destinada à educação naquela época, Sucupira (2001, p. 66) relata que

Enquanto as províncias em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população.

Diante do cenário constituído historicamente, estabelece-se o desafio de pensar o financiamento da educação com a urgência que ele merece. Dessa forma, pergunta-se: Será que não está na hora de superarmos esse gargalo e enfrentar os problemas do financiamento de nossa época, tomando coragem para encarar um problema antigo que precisa de solução?

Atualmente as receitas mais relevantes destinadas à educação são 18% da receita anual da União e 25% da receita dos estados, do DF e dos municípios, decorrentes de impostos (CF/88 art. 212; LDB 9394/96 art. 69), além de contribuições sociais a exemplo do salário-educação, e recursos fornecidos pelo Banco Mundial.

Muito recentemente testemunhou-se uma forte discussão sobre os royalties do petróleo. Movimentos da sociedade civil organizada, como os estudantes e os trabalhadores da educação, não deram sossego aos parlamentares e acompanham/fiscalizam as discussões do Senado e da Câmara em torno do debate sobre as verbas destinadas à educação, uma das discussões disse respeito justamente a esse assunto. Anunciando a vitória dos movimentos sociais, o Jornal O Estadão (2013) noticiou que no dia 14 do mês de agosto do ano corrente, a Câmara aprovou 75% do valor dos royalties para a educação. Outra conquista foi o percentual de 50% dos recursos do fundo social do pré-sal também para a educação, bem como saldos provenientes dos rendimentos desse fundo. Anteriormente se pretendia destinar apenas os rendimentos do fundo. Porém, segundo site do MEC (2013) o atual ministro da educação, Aloísio Mercadante, defende a importância da destinação de parte dos ativos para o setor. Isso, certamente só foi possível porque a sociedade foi incansável no acompanhamento e pressão das votações.

Há também um debate sobre um percentual do Produto Interno Bruto – o PIB. O Plano Nacional da Educação – o PNE – em vigência até o ano de 2020 prevê que

o percentual do PIB para a educação deve ser de 7%. A meta 20 dispõe o seguinte: “Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto do País”. Contudo há quem afirme que, sendo o PIB do Brasil baixo, esse valor é insuficiente. E ainda cabe indagar: e será alcançado?

São muitos os desafios educacionais que precisam ser enfrentados pelo país e, com certeza, a grande parte deles se resolve com a destinação de mais recursos e o adequado emprego e direcionamento dos mesmos. A sociedade, apesar de não compreender profundamente os processos de arrecadação das receitas, tem consciência das pesadas contribuições que são feitas pelos serviços, portanto deve ter ciência também que é primordial a participação na definição dos destinos das verbas.

A sociedade deve buscar impedir que burocratas e capitalistas deliberem sozinhos sobre a quantidade e o destino dos recursos que, antes de qualquer coisa, devem estar a serviço do exercício da cidadania assim como preconiza a Constituição Federal de 1988. Uma educação de qualidade (na ótica social) sim, custa caro para uma nação, mas os seus benefícios são incalculáveis para o seu povo. Preço mais alto se paga mesmo é pelas feridas sociais de um país que não investe nesse setor.

Por fim, chama-se atenção para o fato de que a destinação de recursos deve obedecer à premissa de que a educação é prioridade e, por isso, merece uma atenção especial dentro de um plano do Estado para com os cidadãos. Pois, como bem diz Paulo Freire (2000, p. 31), “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

CAPÍTULO 3

DESAFIOS EDUCACIONAIS: PROMOVER AS CONDIÇÕES DE ENSINO E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Neste capítulo são abordadas as categorias de trabalho, as condições de ensino e a valorização de magistério. Antes, porém, convém enfatizar que são inúmeros os desafios que necessitam ser superados e também que estes constituem intersectorialidade com outras áreas das políticas públicas e sociais. Contudo, sem dispensar o carácter de complementaridade que perpassa pelas grandes lacunas educacionais atuais, se elegeu esses dois pontos como centrais da temática educativa de hoje. Por isso, afirma-se que merecem uma atenção mais urgente por parte do Estado e da sociedade e que a resolução de problemas pertinentes a esses dois pontos, podem impactar mais imediatamente na situação da educação pública do país que ainda está longe de ser a ideal.

3.1 O financiamento da educação e as condições de ensino

Levando em conta que Marcuse reflete sobre o que é essencial na sociedade, fica o convite a refletir também sobre as contradições que permeiam o sistema educativo. A transmissão cultural é sim essencial. E educação é sim essencial. Mas isso só aparece nos discursos, na prática, não está sendo bem assim. O secretário de Educação Básica Romeu Caputo (2013, p. 9) diz que “[...] a escola tem de ser um ambiente agradável: temos de investir na estrutura. Devem ser bonitas, materialmente bem equipadas, com as melhores condições possíveis [...]”. Assim se percebe que o discurso aborda as práticas essenciais no setor educativo, mas no chão da realidade, as coisas ocorrem bem diferentes. Na mesma fala, o secretário menciona a construção de escolas através de projetos que não utilizam, nas suas palavras, “[...] o método tradicional, com tijolo, argamassa, reboco, laje etc.” Isso para que se limite o tempo de construção e se gaste menos dinheiro com a iniciativa. Mas é bom lembrar que o essencial não é a construção pela simples construção das

unidades de ensino, o essencial vai muito além disso. Por que os estádios de futebol foram construídos com todo o esmero e as escolas ficam dependentes da utilização de materiais “alternativos” e de baixo custo? Por trás disso, existe uma lógica mercantil que explica a realidade educacional atual.

O fato de o Brasil ocupar os derradeiros lugares no ranking educacional mundial é recebido com um grande aborrecimento pela sociedade, e mesmo os representantes políticos nesse setor, sempre que é oportuno, buscam contestar os números. Mas apesar disso, o índice revela a situação precária em que se encontra a educação brasileira. Índices como os internacionais e até os nacionais,⁹ apesar de possuírem pontos controversos, se tornaram importantes para dar visibilidade às péssimas condições da educação do Brasil. Eles trazem à tona a urgência da revolução necessária na educação do país.

Complementando a reflexão sobre as avaliações e os índices internacionais e nacionais, Pedro Demo (2013) em entrevista concedida ao Jornal Mundo Jovem avisa que não vale a pena investir no tipo de escola que temos atualmente. São necessárias reinvenções profundas da instituição e do professor e que estas estejam em consonância com a aprendizagem do aluno, considerando as realidades complexas da sociedade contemporânea. Por isso, chama-se atenção para a necessidade de uma prática que leve em conta a mudança da realidade e não somente o foco nos indicadores por si só e nos padrões econômicos. Até porque esses indicadores não dão conta da complexidade das múltiplas situações e realidades existentes nas escolas.

Nas bibliografias consultadas, a menção do termo “condições mínimas” é largamente comum. Uma delas se encontra em Sudbrack (2006, p. 59) quando menciona as sanções que têm a função “[...] de corrigir as disparidades de acesso e garantir o mínimo de qualidade”, e outra em Coraggio (2003, p. 78, grifo do autor) quando o autor diz que as políticas sociais pretendem “investir os recursos públicos ‘nas pessoas’, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação [...]”. Neste ponto pergunta-se: Por que condições mínimas? Por que tanta conformidade com o mínimo?

⁹ Conforme PNE 2011-2020 a média do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) no ano de 2012 foi de 417. Já no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano de 2013 a média foi de 4,9 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,4 para os anos finais do Ensino Fundamental e 3,9 para o Ensino Médio.

Coraggio (2003, p. 80) afirma que faz parte da estratégia competitiva do mercado que um país reduza custos “[...] principalmente as cargas fiscais usualmente necessárias para cobrir funções de um estado ineficiente e/ou sobrecarregado de compromissos sociais”. Sob esse discurso, é notável que a corrente neoliberal, com seus fins mercantilistas, está perpetrada nas escolhas governamentais do país. O direcionamento das políticas públicas não está a serviço das pessoas, mas sim da economia, do ganho, do lucro, mesmo que isso signifique vitimar vidas em privilégio aos altos ganhos.

O que se percebe também é que a lógica que tem vigorado é a de retirar investimento de um lado (menos importante do ponto de vista econômico) para por em outro (mais importante do ponto de vista produtivo). Nesse caso, a educação fica desprotegida, pois não gera riqueza imediata. O chamado excedente, aquilo que não é investido na educação ou em outros serviços para a sociedade, vai para a iniciativa privada, para o investimento em produtos que podem ser comercializados, e assim causar o aumento do ganho das iniciativas privadas, que atuam sem regulamentação (CORAGGIO, 2003).

Coraggio (2003) diz que, na América Latina uma das práticas que um “bom governante” cultiva é a garantia dos serviços básicos para as camadas pobres para a aplicação do capital recuperado em serviços destinados àqueles que possam pagar por ele. A título de exemplo, aqui no Brasil, se testemunha tal arbitrariedade, quando o governo deixa de cumprir com suas obrigações para com os cidadãos, mas isenta de impostos grandes empresas particulares que buscam se instalar no país ¹⁰. Com isso, nota-se que há uma preponderante interferência das determinações do mercado naquilo que deve compreender e significar as “condições mínimas”.

Sem dúvida, a infraestrutura é a questão mais pontual nas escolas. Mas igualmente importante é a dimensão pedagógica que é pobre e não condiz com os avanços já conquistados pela sociedade. O já mencionado secretário de Educação Básica Romeu Weliton Caputo (2013, p. 9) falando sobre ferramentas de ensino diz que “precisamos de um professor que saiba utilizar as ferramentas”. Ai cabe perguntar “que ferramentas?” A escola não possui ferramentas atualizadas, a

¹⁰ Com isso os governos justificam que estão pensando no bem-estar da população, com o emprego, renda e etc. Contudo, se de fato, estivessem preocupados com a população não seriam bem posturas como essas que adotariam.

maioria delas nem possui laboratório de informática em condições de uso, entre tantas outras necessidades pedagógicas básicas do ensino. A fala do secretário desvia-se do real foco dos problemas e coloca no professor a culpa por um sistema de ensino precário e decadente. Como realizar um ensino de qualidade se muitas vezes o material mais relevante que o professor utiliza é o giz e o quadro? Como obter um ensino de qualidade na era tecnológica, quando o material que os alunos dispõem é o caderno e o lápis e às vezes nem isso? Do jeito que está a educação não é capaz de proporcionar o contato do sujeito com a novo, muito menos capaz de utilizar-se de “ferramentas inovadoras” em prol de um ensino de qualidade que possa significar uma formação crítica para o sujeito.

É preciso pensar que a tecnologia é que deve estar a serviço do sujeito e não o contrário. A educação e as metodologias devem buscar a liberdade e não o aprisionamento disfarçado de liberdade, onde o sujeito imagina que está fazendo escolhas mas, na verdade foi o sistema quem o escolheu a ser peça indispensável para o triunfo dos meios de produção. Logo, quando este não servir mais será afastado de sua função e perderá seu valor.

No Brasil, a infraestrutura de algumas escolas, especialmente nas regiões mais inóspitas do país, não podem ser mais calamitosas. Recentemente uma professora de Imperatriz no estado do Maranhão denunciou em sua página em rede social a situação da escola em que trabalhava, onde os alunos, no momento em que faziam uma avaliação, sentados, seguravam guarda-chuvas, pois chovia dentro da sala de aula. Já a menina Isadora Faber de Santa Catarina, também em rede social – Diário de Classe, a verdade – faz denúncias das questões de infraestrutura e condições de ensino como fiações expostas, objetos danificados, falta de professores etc., da escola onde estuda em Florianópolis. A seu exemplo, diversos jovens/adolescentes lançaram-se no mesmo compromisso de expor os problemas da infraestrutura das unidades de ensino em que estudam, e estes revelam situações de total descaso como goteiras, portas e pisos danificados entre tantas outras.

Quando o assunto é a decadência da infraestrutura das escolas, é possível pensar no caos. A sociedade tem se perguntado como um país com a economia do Brasil, pode não investir em educação como os países desenvolvidos? Os descasos são os piores como, falta de banheiros ou as péssimas condições dos mesmos, paredes e portas danificadas, ambientes feios e sujos, falta de sistema de

esgotamento, falta de energia elétrica, falta de água, falta de iluminação, alunos tendo aulas em galpões inundados e etc. a lista seria absurdamente imensa. Basta uma busca simples por imagens na internet relacionadas a este assunto e o pesquisador que se prepare para se chocar diante de uma indignante realidade.

Há escolas em que os professores tem até limitação da quantidade de cópias de material e a quantidade definida nem representa a necessidade do professor. Essa situação, assim como tantas outras, o obriga a retirar de seu salário fornecimento de material mínimo para o desenvolvimento de uma aula. Ou, então, a própria comunidade é chamada a colaborar com os custos da escola.

Aqui no Rio Grande do Sul, como provavelmente em outras localidades do país, algumas escolas, não contam com profissionais suficientes para a demanda das atividades. Já outras permanecem o ano inteiro sem professores de disciplinas como matemática ou demais áreas das exatas, como ainda de outras áreas. Enfim, aquele ou aquela que está inserida na base do contexto educacional conhece bem o que é desenvolver um trabalho exigente sem as condições necessárias para fazê-lo. É importante dizer que, enquanto estiver sendo destinado o mínimo possível para a educação, a dimensão qualitativa do ensino e da aprendizagem continuará inconsistente, insuficiente e vergonhosamente precária.

3.2 O financiamento da educação e a valorização do magistério

A busca pela valorização da profissão por parte dos professores é uma luta premente, pois é possível afirmar que esta é uma carreira em decadência, posto os grandes desafios que se colocam no exercício do trabalho, como ainda a falta de uma remuneração adequada. Visto que valorizar implica atribuir valor, indaga-se: quais são os valores hoje atribuídos ao professor? Esse profissional é espremido por inúmeras exigências e deixado sozinho numa missão grandiosa: a formação de outrem. As exigências vêm da sociedade, das famílias, do sistema e da própria unidade escolar. Da mesma maneira, o isolamento no exercício do complexo trabalho docente é praticado nas mesmas instâncias. O processo de desvalorização do professor não inclui somente a questão salarial, mas engloba toda a esfera do exercício da profissão desde as condições de trabalho até as atribuições do cargo.

Se, por um lado, parte da sociedade reclama uma educação de qualidade, por outro, se enxerga movimentos que visam enturvar a imagem do professor. Tal desvirtuamento se dá, principalmente, por órgãos midiáticos quando se colocam do lado de correntes governamentais, e acabam destoando acontecimentos, como ainda distorcendo formas de interpretação dos fatos. A recente tentativa de greve alardeada pelos professores do estado do Rio Grande do Sul, pode ser colocada como um exemplo desse estreito e tortuoso caminho que o professor percorre na sua profissão. O governo rejeitou deter-se sobre a pauta de reivindicações. Ao invés disso, ameaçou cortar ponto e operou de modo coercitivo e, a greve, tão legítima, acabou prematuramente. A mídia mais popular do país não divulgou as recentes lutas dos professores do estado do Rio de Janeiro, muito menos as atrocidades cometidas contra esses profissionais.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 536) informam que os professores estão sendo colocados como obstáculos às reformas educacionais. Contudo, ninguém pergunta ao professor a sua opinião quando se criam as tais reformas as quais até então, as evidências empíricas comprovam, não atingiram os pontos centrais dos sistemas de ensino. As autoras ainda informam que “[...] os professores não participam como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, são – junto com a escola – alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial”. Assim, anuncia-se uma briga em que alguns setores da sociedade e do governo, revelam posturas contrárias à valorização do professor e este se percebe sozinho numa luta que deveria ser de muitos.

Fatos como esses, possuem inspirações e encontram eco em uma corrente bem mais ampla e de fluxo internacional. As referidas autoras afirmam que a tentativa de colocar o professor como obstáculo para as reformas educacionais, se fundamenta no fato de que realmente os professores representam um grupo imenso e, no caso de um embate, formariam uma enorme força, desde que unidos. Essa corrente de pensamento que visa neutralizar os professores faz parte, conforme Evangelista e Shiroma (2007), de objetivos delineados por interesses capitalistas hegemônicos dos quais inclusive as políticas voltadas à formação dos professores são guardiãs.

Ainda no contexto das reformas, outro ponto preocupante se refere ao alcance formativo da própria formação que é oferecida ao professor. Assim, o

direcionamento do “[...] conjunto das reformas reflete no descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que ocorre, de um modo geral, de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais” (FERREIRA, 2004, p. 1240). Na direção das reformas, a autora questiona o papel e as finalidades da formação dos profissionais da educação, quando no contexto da reforma educacional, se desrespeita a formação inicial que incide na desprofissionalização docente.

No contexto atual, os professores convivem com carga horária excessiva, trabalho exercido em casa nos horários de descanso, falta de tempo para estudo e atualização, falta de autonomia no trabalho, falta de estrutura adequada ao ensino, baixa remuneração, desvalorização da profissão, alunos desmotivados com a escola e com os estudos, ausência da família do aluno no processo educativo, entre outros aspectos. Apesar de a lista ser enorme, essas são as principais reclamações do magistério com relação ao exercício da sua profissão. Todo esse quadro integra o conjunto das condições de trabalho do professor as quais segundo Pinto, Duarte e Vieira (2012, p. 614),

Envolve elementos concernentes às condições materiais, como os equipamentos e os recursos materiais e pedagógicos disponíveis, e à carreira docente, como a admissão, as atribuições, a jornada de trabalho, o salário, a formação continuada, enfim, o que diz respeito às relações de emprego. [...] As condições de trabalho referem-se, portanto, à forma como está organizado o processo de trabalho docente.

As grandes reclamações dos professores estão intimamente ligadas a essas questões e as queixas não são gratuitas, pois o cenário educativo do país é absurdamente precário, como já enfatizado no início deste capítulo. Os pontos mencionados por Pinto, Duarte e Vieira (2012) são hoje motivos de críticas, pois ocorrem de modo insuficiente uma vez que os seus delineamentos obedecem à ordem no “mínimo possível”, já que o lucro resultante da economia obtida através da opção feita pelo mínimo é muito importante para a manutenção dos padrões mercantilistas.

Atualmente, o professor é um trabalhador ao gosto da ordem econômica: mão de obra barata e flexível. Flexível porque lida com muitas situações, supostamente superando-as. Entre elas estão todas as situações já mencionadas, tendo que recriar-se e adaptar-se a cada nova aula, a cada novo dia e a cada novo ano quando

se vê obrigado a encarar turmas lotadas de crianças ou jovens singulares em suas culturas no século XXI. Na maior parte das vezes, o professor precisa conciliar o trabalho em duas ou mais escolas e até outras formas de trabalho. Esse profissional se submete a trabalhar sob a visão do capital humano mal qualificado e de baixo custo, exercendo sua função quase sem entendê-la na sua ligação com a manutenção da vida, sem refletir sobre ela, porque lhe é negada a oportunidade de fazê-lo.

Sem pretender cair na lamentação estéril, ainda é possível afirmar que a carga de exigências que pesa sobre o profissional docente é imensa. Esse trabalhador precisa dar conta de uma demanda para muito além da aprendizagem. Para evitar que o professor fique refém dos preceitos dos interesses econômicos, Demo (2013), alerta que “bom professor é aquele que, além de ganhar bem, sabe ler, sabe pesquisar, sabe produzir, tem texto próprio, é um protagonista da sociedade do conhecimento”. Dessa forma, a abertura ao fomento de uma formação inspirada nos anseios da teoria crítica e a disposição de adequadas condições de trabalho, aguça o professor como agente de transformação.

Outro aspecto importante nesse contexto, são as perspectivas que o professor possui para a sua vida profissional. Isso deve estar presente nos planos de carreira, em que se encontram as garantias da profissão. Sobre isso, Sudbrack (2006, p. 64), pontua que

[...] o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério é um conjunto de normas estabelecidas por lei (estadual e municipal), como o objetivo de regulamentar as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional (por níveis, categorias, classes), adicionais, incentivos e gratificações devidos, e os correspondentes critérios e escalas de evolução da remuneração.

O que mais se vê, no entanto, são professores buscando judicialmente seus direitos que são mínimos. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, se evidencia uma luta entre a classe e o governo pelo pagamento do piso e outras garantias. É uma permanente briga de forças, mas o governo mantém-se inexorável na forma como trata estes profissionais, como se tal reivindicação fosse ilegítima.

A remuneração dos professores é hoje uma discussão primordial dentro do debate sobre educação. A carreira é desvalorizada e não atrai interessados. Só para se ter um exemplo, no último concurso do estado do Rio Grande do Sul, ano 2013,

os professores se inscreveram para concorrer a uma vaga onde o salário para nível médio é R\$ 488,52 e para os professores formados em nível superior R\$ 903,76, um professor com mestrado e ou doutorado receberá R\$ 977,04 (EDITAL 1/2013, ANEXO 6).

Na mesma rede, os professores que trabalham com anos iniciais não possuem carga horária para planejamento, nem para formação e aperfeiçoamento, ou reuniões e diálogo com as famílias. Ao invés disso, recebem o valor adicional de R\$ 244,26 para dar aulas em todas as disciplinas. Além do que, ainda precisam realizar horas extras para dialogar com as famílias, para reuniões pedagógicas, para organização e entrega de boletins, para o planejamento das aulas, para elaboração do projeto pedagógico da escola, dentre outras tarefas. Essas atividades agregam a atividade do professor, mas são pouco levadas em consideração. O Estado alega que não possui verba o suficiente para investir na educação, que a base de cálculo para o piso salarial dos professores é inviável, entre outros fatores. São inúmeras as justificativas usadas para autenticar o não pagamento do piso que é de R\$ 1.567,00 valor ínfimo se comparado com as exigências da profissão. Sem dúvida, há a predominância do aspecto lucrativo na esfera das políticas educativas e o professor está incluso no grupo dos trabalhadores que têm seus salários diminuídos para o bem do lucro. Definitivamente um professor não tem como realizar sua função com as condições de que dispõe atualmente. Dentro da lógica do mercado, o que significam as turmas com mais de 30 alunos se não o aproveitamento ao máximo da força de trabalho do professor, a economia de capital humano?

As regras são ditadas pelo mercado que só se interessa pelas pessoas desde que estas estejam à serviço da produção. Coraggio (2003, p. 91-92, grifo do autor) diz que “a concepção subjacente à insígnia ‘investir nas pessoas’ é aquela segundo a qual, tendo melhor acesso aos serviços básicos, os pobres terão maior capital humano e, portanto, maior probabilidade de realizar trabalhos produtivos e de obter renda”. Que interessem teriam os governos e a UNESCO em estimular a construção de professores bem qualificados, com tempo para dedicarem à formação continuada e ao adequado planejamento e exercício de sua prática? Questionamentos como esse devem rondar a consciência dos professores e da sociedade, fazer parte do dia a dia para prevenir do risco de uma completa falência das potencialidades humanas.

Pensando juntamente com Marcuse cabe perguntar o que leva a categoria aceitar esses padrões? Aceitar essas condições de trabalho? Aceitar um salário

mesquinho? Seriam fatores subjetivos? A falta de energia, libido? Este autor faz afirmações que talvez possam ajudar a entender a atitude de paralisia e de conformidade dos professores: “a racionalização e a mecanização do trabalho tendem a reduzir o quantum de energia instintiva canalizada para a labuta (o trabalho alienado) [...]” (MARCUSE, 1975, p. 94). De fato, os professores se sentem desencantados, cansados demais para iniciar greves, sem tempo para reclamar seus direitos, sem esperanças de soluções, dentre outros elementos. Se for uma estratégia, a de preencher a rotina dos professores de preocupações e cansaços, e, com isso, enfraquecer os nichos para reivindicar suas reais condições de trabalho, ela parece estar funcionando, até agora. Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) enumeram ainda algumas ocupações que fazem parte do dia a dia dos professores, são elas:

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer função de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. [...] Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso [...].

Dessa forma, não há tempo, tampouco disponibilidade para o professor dedicar-se a refletir sobre sua realidade e seu trabalho. Do mesmo modo, não há tempo para compartilhá-lo com os pais, com os colegas. A energia da classe está destinada ao trabalho e não à reflexão sobre ele ou ao desenvolvimento do potencial de liberdade em si e em seus alunos, conforme a visão de Marcuse. Recai sobre o professor uma enorme gama de responsabilidades que o impedem de exercer o seu trabalho com entusiasmo. A sociedade também entra nessa dinâmica, sobretudo os sujeitos na condição de pais de alunos que não compreendem que, ao cobrar unicamente do professor responsabilidades as quais devem compartilhar, distanciam-se cada vez mais das soluções dos problemas.

O que pode se tornar um ponto de esperança na mudança dessa realidade é poder pensar junto com Marcuse que, na crise, pode brotar a possibilidade de

transformação da realidade. Esse é um aspecto que deve permear a consciência dos professores. Sobre o processo de conscientização esse autor esclarece que

A defesa consiste, principalmente, num fortalecimento dos controles não tanto sobre os instintos, mas sobre a consciência, a qual, se se permitir que fique livre, poderá reconhecer o trabalho de repressão mesmo nas maiores e melhores satisfações de necessidades (MARCUSE, 1975, p. 95).

Atualmente não acontece assim, pois grande parte dos professores optam por trabalhar isoladamente e deixam de nutrir as suas consciências, ficando escravos do modelo de pensamento homogêneo. Por isso, passa pelo processo de conscientização a criação de condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência. Dessa forma, os docentes devem lutar por uma “[...] **sólida formação e salários dignos** que lhe permitam não só adquirir os bens culturais necessários à sua profissão como as condições de contínua qualificação” (FERREIRA, 2004, p. 1239-1240, grifos nossos) e a possibilidade de exercer sua atividade de modo crítico. E neste ponto entra o papel fundamental da gestão.

CAPÍTULO 4

O FINANCIAMENTO E O PAPEL DA GESTÃO

Este capítulo visa refletir como a gestão pode mobilizar as categorias: condições do ensino e valorização do magistério no êxito de uma escola que prima pela formação crítica. Logo de início é importante dizer que a gestão não deve se envolver somente com as questões burocráticas que demandam a dimensão administrativa de uma instituição de ensino. Ao contrário, deve visar o principal objetivo da escola que é o de proporcionar a aprendizagem. Assim, entende-se que a ação da gestão também deve ser uma ação pedagógica e política no sentido de empreender as mudanças necessárias no campo educacional.

A gestão tem um papel fundamental dentro do contexto educativo amplo e local. Segundo Esquinsani et al (2006, p. 14), “[...] a gestão da educação caracteriza-se por dar corpo, forma às direções traçadas pelas políticas públicas, gerenciando-as”. Por essa razão, ela tem a possibilidade de articular o financiamento de acordo com a visão crítica, social e pública, como também pode direcioná-lo para uma orientação homogeneia, mercantilista e privada. Ela carrega o potencial para a definição dos caminhos da escola, desde que consciente das suas possibilidades e da necessidade de rompimento com a ordem vigente. Esse papel perpassa firmemente pela forma com a gestão compreende a função da educação e a sua própria responsabilidade. Se referindo à direção escolar, Lück (2009, p.15) faz uma afirmação muito adequada: “A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”. Dessa forma, enfatiza-se a importância da compreensão da gestão sobre a centralidade de sua função da redefinição de caminhos.

Atualmente, a iniciativa privada tem entendido a gestão como uma dimensão fortemente ligada ao financiamento da educação e aos interesses produtivos. Documentos legais tem enfatizado que a gestão possui essa forte ligação com o financiamento, buscando, dessa maneira, articular o papel dela em torno unicamente das questões financeiras. Sendo assim, não deve ela se preocupar com as outras dimensões da escola e do contexto educacional geral. É certo que essa é uma

dimensão fundamental da função da gestão. Contudo, ela não seria necessária à escola se não estivesse relacionada à construção da aprendizagem que deve vir em primeiro lugar.

A tentativa do mercado é fazer com que a busca pelo lucro se constitua como o centralidade para todas as opções que a sociedade faz. No contexto da escola, essa tentativa se dá através da procura pela eficiência e por padrões de qualidade baseados na visão capitalista e neoliberalista. No entanto, se, nessa visão, a gestão está a serviço do mercado, no modelo aqui defendido, a gestão está indissolúvelmente ligada à aprendizagem, comprometida com as condições de ensino adequadas à realidade da comunidade e também com a valorização da classe dos professores. Isso porque a gestão é parte dessa comunidade e não alheia a ela e está a serviço das melhorias na educação.

Inserida no espírito que permeia este trabalho, é prudente dizer que a gestão também vivencia as crises e as lutas do meio educativo. Algumas têm relações com as determinações que chegam à escola através das orientações governamentais advindas de políticas baseadas nos padrões aqui já referidos os quais podem gerar conflito com a realidade concreta da unidade escolar onde atua a gestão, no caso da gestão escolar. Como bem informa Evangelista e Shiroma (2007, p. 535), “[...] à autonomia reiterada no discurso correspondem à descentralização das questões operacionais e à centralização das questões estratégicas”. Em outras palavras, o grupo gestor não deve pensar, sugerir, criar, mas deve ocupar-se com a execução das orientações que vêm de cima, isto é, na solução prática dos problemas locais, principalmente os relativos à falta de recursos. Muitas vezes, as orientações são criadas não se sabem aonde, não se sabe por quem e o porquê. Sob essa condução governamental, os gestores desconhecem a real origem das orientações porque, segundo Marcuse (1975, p. 95),

[...] desde o pai primordial, através do clã fraterno, até o sistema de autoridade institucionalizada que é característico da civilização madura, a dominação torna-se cada vez mais impessoal, objetiva, universal, e também cada vez mais racional, eficaz e produtiva.

Assim, muitas vezes, é mais fácil buscar uma solução para os problemas através de recursos de nível local, como por exemplo, mobilizar a comunidade escolar para a angariação de fundos destinados à dissolução de algum problema

derivado da estrutura física e pedagógica da escola¹¹, do que recorrer ao Estado, lidar com a burocracia e acomodar-se numa longa espera pela atuação das secretarias. Assim, a gestão é forçada a entrar na dinâmica do desenvolvimento de ações com os recursos da comunidade, enquanto que o Estado ausenta-se de suas obrigações.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 538) chamam atenção para o fato de que dentro da visão gerencial se entende que

Escolas eficazes são aquelas que fazem mais com menos, que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua “autonomia” financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitem arrecadar recursos para realizar seus projetos.

Por essa razão, se estimula a “participação” da comunidade e o envolvimento de “parceiros”. Na realidade, a gestão se sente obrigada a desenvolver ou estimular tais práticas, pois a sensação que se tem é a de que essa seria a única saída, o Estado terminantemente não intervirá nos problemas. Daí a importância tão imediata da tomada de consciência a que se refere Marcuse. O povo tem que estar consciente da força e do poder que possui. Ou seja, deve estar ciente de que são os trabalhadores, os educadores, a comunidade que deve definir os direcionamentos das suas contribuições fiscais em prol de seus interesses.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 538, grifo das autoras) afirmam que “[...] um dos pilares de sustentação da *conformação* do professor é a gestão”. Por isso, entende-se que, da mesma forma como a gestão pode levar a classe dos professores ao ajustamento com o sistema, o contrário também é possível. Por essa razão, a gestão é o grande foco da ação dos interesses econômicos e de mercado, foco de sucateamento por parte do capitalismo, devido ao seu potencial transformador. Logo, sua função se alia ao esclarecimento dos encaminhamentos práticos da ideologia e do pensamento dominante e acrítico, por meio de sua visão crítica da realidade. Dessa forma, impõe-se um grandioso desafio à gestão: compreender a dinâmica do capital e, sobretudo ousar questioná-la e contestá-la, uma vez que esta se oculta em aparentes realizações e se mostra inexorável, intocável, inquestionável, única e verdadeira.

¹¹ E, muitas vezes, se empenhar até mesmo na resolução da falta de condições do aluno.

A gestão deve focar-se na busca pelas saídas não (somente) para os problemas pontuais, mas sim reclamar as obrigações do Estado, inspirar e mobilizar a classe e a comunidade escolar para a busca dos direitos, pelas adequadas condições de ensino, apoiar e incentivar os professores a buscarem a sua valorização. Mas acontece que hoje a gestão também exerce um trabalho alienado cumprindo determinações e sedimentando ideologias. Evangelista e Shiroma (2007, p. 538) afirmam que para manter a situação como está

É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da Educação.

O que as autoras anseiam explicitar, ironicamente, segue na direção de que a qualidade da educação depende tão somente do esforço daqueles que estão à frente da escola e não depende do investimento em uma adequada estrutura física, nem das condições pedagógicas, tampouco na remuneração dos professores e, muito menos, da formação ofertada a estes.

Os sujeitos envolvidos na gestão da escola também estão cansados, desmotivados, desencantados, assoberbados de tarefas e preocupações de ordem funcional, correspondentes à rotina escolar no caso da gestão local. O sucateamento da educação proporciona tão somente a oportunidade de apagar o fogo das situações que demandam soluções mais imediatas. Não há tempo para sonhar, desejar, planejar, visualizar a mudança.

A gestão escolar possui um grande desafio a enfrentar que é levar as penúrias, as quais não são poucas, do cotidiano de cada unidade escolar, para as instâncias maiores. Muitos gestores, incapazes de compreender a dinâmica da ideologia dos meios de produção, se escondem atrás de justificativas simplórias da própria posição de diretores, supervisores, coordenadores ou professores, para não se posicionarem em favor de uma luta por uma educação de qualidade.

A luta do gestor deve ser a de afastar a escola da lógica produtiva. Escola não é uma empresa, muito menos uma fábrica, as pessoas que ali estão não são clientes e muito menos operários. O conhecimento não deveria ser produto de consumo, tampouco mercadoria ou propriedade de um grupo. Na escola se

encontram sujeitos históricos que precisam ser conduzidos à consciência sobre a realidade que os cerca. E conseqüentemente à sua liberdade.

Coraggio (2003) diz que as recomendações estabelecidas pelo Banco Mundial estão sendo assumidas por governos. Essa passividade diante das recomendações do Banco pode ser reflexo da falta de boas iniciativas e propostas contextualizadas, isto é, falta de saídas que partem das necessidades reais da comunidade local. Dentro das possibilidades de uma ação da gestão, estaria a reflexão sobre a realidade e o estímulo para que a classe de professores volte a sonhar e, conseqüentemente, questionar aquilo que, por ora, mostra-se inquestionável. No caso específico da direção de uma escola, Lück (2009, p. 17) acena para alguns aspectos que devem ser compreendidos por esse profissional. Aspectos esses que são condizentes também com a tarefa da gestão em qualquer nível ou contexto educativo e que podem nortear sua atuação. A autora os coloca em forma de questionamentos que são os seguintes:

Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação? Qual o sentido e os objetivos da educação na sociedade atual? Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino para atender as novas demandas? Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais? Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva? Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida? Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais? Em que condições aprendem melhor? Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva?

Apesar da sobrecarga da rotina diária e das pesadas tentativas de subordinação encabeçadas pelo projeto mercantil, que por vezes podem impedir a gestão de vislumbrar, de indicar e de tomar novos rumos dentro do campo educacional, a compreensão dos aspectos mencionados por Lück (2009) pode auxiliar na alteração do modo de pensamento e conseqüentemente na forma de atuação da gestão. Por isso, o papel de uma gestão não é aquele que investe o tempo só em executar tarefas, mas é principalmente aquele que faz indagações e questionamentos que libertam os sonhos adormecidos do seu grupo e da comunidade escolar em prol de uma realização para ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, a produção dos bens de consumo e as atividades econômicas que geram riqueza de forma mais imediata tomam o lugar privilegiado que deveria ocupar a liberdade e a realização humana. Assim, o âmbito social sofre descaso cedendo lugar à iniciativa privada com vistas unicamente no lucro. O fato das pessoas estarem isoladas em seus mundos, ocupadas com seus interesses individuais, faz com que se esqueçam de uma sociedade calamitosa e miserável que acontece silenciosa e, ao mesmo tempo, vorazmente. Dessa maneira, é necessário direcionar o olhar para outras formas possíveis de leitura e orientação do pensamento e da ação humana. A escola, nesse contexto, se coloca como possibilidade e, dentro dela, o financiamento, por ser ele foco das investidas do projeto mercantilista que busca manter a realidade velada e tal como se encontra atualmente.

Como posto, uma das razões da escolha do tema deste trabalho foi justamente a sua complexidade e o distanciamento que se tem dele, por se constituir um assunto cuja pesquisa é razão de desinteresse por parte de professores. Esse foi também o motivo das dificuldades enfrentadas durante a pesquisa e quiçá de suas fragilidades. No entanto, em virtude da contraditória condição que cerca o campo da educação atual, esse tema merece como também necessita ser amplamente discutido com a comunidade escolar e civil. Assim, conforme a natureza das ponderações marcusianas, a temática do financiamento da educação e dos desafios inerentes a ela, carece ser alvo de questionamento e de curiosidade por parte da sociedade em geral, pois marcha nesse turvo caminho das pressuposições das atuais reformas educacionais ligadas aos interesses mercantilistas.

A lógica que sustenta as práticas educativas bem como as opções feitas nesse setor precisa vir à tona, a fim de que a comunidade possa se fortalecer na luta pelas mudanças no campo da educação. Essas mudanças passam pela necessidade de melhores condições de ensino e pela valorização do magistério. A referida lógica deve ser conhecida e recusada com o mesmo dinamismo com que ela se impõe. Em favor disso, deve a escola importar-se mais com a vida real dos sujeitos diferentemente de como acontece hoje. O capitalismo busca entender a vida

real das pessoas para, justamente, se utilizar das suas lacunas, da mesma forma a escola deveria ocupar-se com a vida da sociedade, seus contextos, suas lutas, seus desejos para assim fortalecer as possibilidades de mudança e de realização humana. No entanto, hoje acontece que, enquanto a escola preocupa-se com disciplinas e conteúdos, o capital reflexiona-se sobre a vida concreta da sociedade procurando cada vez mais defini-la.

Por essas razões, como discussão final sobre o papel da gestão diante do financiamento da educação nas questões pertinentes aos desafios das condições de ensino e da valorização do magistério, aponta-se na direção da busca pela conscientização seja dos sujeitos enquanto professores, gestores ou comunidade escolar. É necessário que ambos tenham uma visão ampla de mundo, que sejam fiéis observadores da realidade local e global para o exercício de uma oposição crítica à ingrata herança do mercado a qual tolhe a vida do sujeito, escravizando-o em nome dos bens de consumo e das falsas promessas de liberdade.

Apointa-se também na direção de que o financiamento da educação sozinho não resolve todos os problemas do setor, embora ele encaminhe a solução de grande parte deles, sobretudo as questões imediatamente relacionadas às condições de ensino. Antes, é necessária uma opção pela inclusão social, pelo cumprimento dos direitos do cidadão e pela sua realização. Nesse sentido, se aponta para outras possibilidades de discussão as quais devem voltar-se na direção de propostas educativas inovadoras, críticas e inspiradas nas necessidades de nosso tempo.

Conforme orientação de Marcuse é preciso questionar sobre a subjetividade que permite que o sujeito fique relegado à sorte dos fatos e aos mandos dos “patrões”. Daí porque se faz necessário um despertar profundo de consciência que a própria escola pode proporcionar ou cercear. Sendo assim, sucatear a educação e proporcionar o mínimo possível serve apenas aos interesses de dominação. Fustigar e desencantar o professor interessa apenas àqueles que não visam um pensamento crítico diante da realidade. Os esforços da gestão devem orientar-se na tentativa de reacender as possibilidades de encantamento dos professores, como ainda a necessidade de uma classe unida entre outras.

Finalmente, se enfatiza a escola como possibilidade. Há objetivos nas orientações que chegam à escola e tocam por primeiro as mãos da gestão, ela por sua vez pode se configurar como possibilidade seja de manutenção da realidade ou

de ruptura com esta. Sendo a contradição e a contestação um ponto importante da teoria de Marcuse, apropriar-se dela por parte da gestão, será o vislumbre de uma mudança da conjuntura atual da educação. É bom fechar essa discussão lembrando que as ainda insuficientes conquistas alcançadas pela classe dos professores, somente foram possíveis com a contestação, com as greves. Por isso, será a contestação que possibilitará a mudança. O que se testemunhou recentemente no país quando a sociedade tomou as ruas para contestar a ausência do Estado e as suas falhas no cumprimento da sua função, e o conseqüente princípio de ação estatal – ainda insuficiente – após o levante social, foi um brevíssimo esboço do que a sociedade e os sujeitos deveriam adotar como prática política tanto coletiva como individualmente: a oposição e a negação desse modo de vida que beneficia somente a alguns escolhidos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2002. p. 17-28.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed., rev. ampl. São Paulo, SP: Moderna, 2007.

BONI, Luis Alberto De. **Herbert Marcuse: ideologia da sociedade industrial**. Cultura e Fé. v 136, p. 145-162, Abr/Jun, [2013]. Disponível em: <www.idc.org.br/.../herbert_marcuse_ideologia_sociedade_industrial.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2013.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. PNE: **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em 18 de out. de 2013.

CAPUTO, Romeu Weliton. **O PNE é nossa bandeira de trabalho**. Entrevista concedida à Revista Carta Fundamental. Setembro de 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima. Fazer mais com menos: a gestão educacional na perspectiva da Cepal e da Unesco. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 28. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 02/05/13.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de compreensão. In: TOMMASI, L., WARDE, M. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC/ Ação Educativa, p. 75-124. 2003.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a03v2588.pdf>. Acesso em: 03 de nov. de 2013.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo, Xamã, 2002. p. 17-28.

DEMO, Pedro. **Temos que reinventar a educação brasileira.** Mundo Jovem: um jornal de ideias. Publicada na edição 441, outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.mundojovem.com.br/entrevistas/educacao-441-temos-que-reinventar-a-educacao-brasileira>>. Acesso: 29 de set de 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. Projeto científico: onde se insere no processo de investigação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção Temas Sociais).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 27 de out. de 2013.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira, et al. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teóricos-conceituais para a delimitação de termos. In: CAMARGO, Ieda de. **Gestão e políticas da educação.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3 p. 531-541, set./dez. 2007.

FERREIRA, Naura. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/aterlivros/FA%25C3%25A7%25C3%25A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf&ei=JYdHUquZEobO9gTP4YCIAG&usq=AFQjCNG3Ds2upNUotX9AIEKHUn8KGE1VEQ&bvm=bv.53217764,d.eWU>. Acesso em: 28 de set de 2013.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339>. Acesso em: 29 de out. de 2013

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L., WARDE, M. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, p. 75-124. 2003.

INOVA E EDUCAR. **Vamos entender o que é analfabetismo funcional**. Disponível em: <http://www.inovareduca.com/index.php?option=com_content&view=article&id=155%3Avamos-entender-o-que-e-analfabetismo-funcional&catid=2%3Aead&Itemid=84&lang=br>. Acesso em: 14 de out. de 2013.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p.126-140, set. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art09_35.pdf>. Acesso em: 3 de nov. de 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.sec.pb.gov.br/ead/pluginfile.php/2432/mod_resource/content/1/Gest%C3%A3o%20escolar.pdf>. Acesso em: 03 de nov. de 2013.

MARCUSE. Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Ministério da Educação e Cultura. **Câmara aprova 75% de royalties para a educação e 25% para saúde**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19004:depu

tados-aprovam-75-dos-royalties-para-educacao-e-25-para-saude&catid=222&Itemid=86. Acesso em: 17 de ago. de 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação.** Anped. 24ª Reunião Anual – Caxambu, 7 a 11 de 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt17>>. Acesso em: 26 de out de 2013.

MONROE, Camila. **Apertar o passo.** Já. Revista Nova Escola. Jan./Fev. 2011. p. 112-115

MOREI, Jani Alves da Silva. **A gestão e o financiamento da educação no Brasil: uma análise das orientações políticas da UNESCO.** 2011. Disponível em: <www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad.../3_a_gestao_cp12.pdf>. Acesso em: 27 de out. de 2013.

O ESTADÃO. **Câmara aprova royalties do petróleo para educação e saúde.**

Disponível em:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,camara-aprova-royalties-do-petroleo-para-educacao-e-saude,1063995,0.htm>>. Acesso em: 14 de ago. de 2013.

PINTO, M. F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belho Horizonte.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>. Acesso em: 03 de nov. de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. FREITAS, Marcos César de. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1997. p. 141-161.

SEPE. Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ. **No dia do professor milhares vão às ruas em protesto.** 2013. Disponível em:

<http://www.seperj.org.br/ver_video.php?cod_video=91>. Acesso em: 27 de out. de 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Performatividade e intensificação: tendências para o sistema de formação docente. In: CENCI, Angelo V; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica.** p. 375 - 387. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

SINTE/RN. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN. **Categoria protesta contra desmandos do prefeito em Lagoa Salgada e recebe apoio da população**. 22/04/2013. Disponível em: <http://www.sintern.org.br/noticias/visualizar/2277/categoria_protesta_contra_desmandos_do_prefeito_em_lagoa_salgada_e_recebe_apoio_da_populacao>. Acesso em: 28 de out. de 2013.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 55-68. (Coleção memória da educação).

SUDBRACK, Edite Maria. Impactos do FUNDEF na Educação Fundamental da região norte do Rio Grande do Sul: mitos da descentralização e da equidade de ensino. In: CAMARGO, Ieda de (org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VIEIRA, Sofia Lesche. **Financiamento e gestão da educação pública**. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/lasminCosta/financiamento-e-gesto-da-educao-publca>>. Acesso em: 09 de jul de 2013.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ZERO HORA. Tribunal **confirma pagamento do piso do magistério aos professores gaúchos**. 25/06/2013. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/06/tribunal-confirma-pagamento-do-piso-do-magisterio-aos-professores-gauchos-4181443.html>>. Acesso em: 27 de out. de 2013.