



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Luciana Lima Mendonça

ALOCAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DO BRASIL E DE PORTUGAL

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional,
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do Grau
de Mestre.

Orientador: Professor Doutor Joaquim Luis M. Alcoforado

Coimbra, 2016.

RESUMO

A gestão dos recursos financeiros na educação é um tema adornado por diversas discussões em amplos contextos. As opções para a sua utilização dentro da escola são também variadas, dependendo das políticas que as enquadram e das possibilidades de administração e gestão que resultam dessas políticas. Consciente da importância e atualidade deste tema, o presente trabalho tem como objetivo principal elaborar uma análise compreensiva aos investimentos na Educação Básica, em Portugal e no Brasil, procurando entender, na perspectiva dos/as Diretores/as de quatro Escolas, como é feita a distribuição dos recursos financeiros e como se processa a sua utilização, no âmbito das responsabilidades atribuídas e assumidas pelos órgãos de gestão. Após um trabalho comparativo sobre a legislação aplicável ao exercício da atividade de direção e da alocação de recursos às escolas, nos dois países, desenvolve-se um estudo, a partir de entrevistas semi estruturadas a quatro diretores/as escolares, de duas escolas de ensino básico em Portugal e duas escolas uma de ensino fundamental e médio no Brasil, o qual nos permite retirar algumas conclusões significativas sobre as semelhanças e diferenças entre as práticas, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de recursos para a gestão escolar, às formas possíveis da sua utilização e a diferentes maneiras de entender e assumir a liderança e as responsabilidades e competências da direção das escolas.

Palavras chave: Educação Pública; Gestão educacional; Gestor escolar.

ABSTRACT

The management of financial resources in education consists of discussions in broad contexts. The options for their use within the school are also varied, depending on the policies that are suitable and the possibilities of Administration and Management that result from these policies. Conscious of the importance and relevance of this issue, this paper aims at developing a comprehensive analysis of investments in basic education in Portugal and Brazil, trying to understand, from the perspective of the Directors of four schools, how the distribution of financial resources is made and how it is handled within responsibilities assigned and assumed by the management. After a comparative study on the law applicable to the exercise of the direction of activity and allocation of resources to schools in both countries a study is developed based on open interviews to the four school directors: two Portuguese schools and two Brazilian schools, which allows us to draw some meaningful conclusions about the similarities and differences between practices, particularly in regards to the type of resources for school management, the possible ways of their use and the different ways of understanding and taking the lead and the responsibilities, as well as the powers of management in schools.

Keywords: Public Education; Educational management; School Manager.

LISTA DE SIGLAS

AAAF - atividades de animação e de apoio à família
AEC - atividades de enriquecimento curricular
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Mundial
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BRIC –Brasil, Rússia, Índia e China.
CAF - componente de apoio à família
CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial.
CNE - Conselho Nacional de Educação.
CNIJMA - Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente.
COFF - Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira.
CE/CD Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.
CE/SF - Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal.
CONAE - Conferência Nacional de Educação.
DGAJ- Direção-Geral da Administração da Justiça.
DGE - Direção-Geral da Educação.
DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGO - Despesas do Estado em educação: execução orçamental per capita.
DRU - Desvinculação de Receita da União.
EC - Emenda Constitucional.
FEF - Fundo de Estabilização Fiscal.
FMI - Fundo Monetário.
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FNE - Fórum Nacional de Educação.
FPE - Fundo de Participação dos Estados.
FPM - Fundo de Participação dos Municípios.
FUNDEB - Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
ICS - Instâncias de Controle Social.
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INE - Estimativas Anuais da População Residente.
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.
IPI - impostos sobre produtos industrializados.
IPIexp - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações.
IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores.
ITCMD - imposto sobre a transmissão causa mortis e doação de bens ou direitos.
ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações.
ITR - Imposto territorial rural.
ITRm - Imposto Territorial Rural (Quota-Parte dos Municípios).
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
LDBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo.
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.
MEC- Ministério da Educação do Brasil.
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul.
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OIE - Organização dos Estados Ibero-americanos.
OMC - Organização Mundial do Comércio.
PAR - Plano de Ações Articuladas.
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola.
PIB – Produto Interno Bruto.
PISA - Programme for International Student Assessment.
PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola.
PNE- Plano Nacional de Educação.
PORDATA - Base de Dados de Portugal Contemporâneo.
PPA - Plano Plurianual.
PREAL - Plataforma Regional sobre Educación en América Latina.
PROINFÂNCIA - programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios.
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.
SIGARP - Sistema de Gestão de Atas de Registro de Preços.
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
I. CAPÍTULO	12
1. FINANCIAMENTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	12
2. MÉTODOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA	19
3. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS	24
4. O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	33
5. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS EDUCACIONAIS	36
6. A EVOLUÇÃO DAS FORMAS DE GERIR A EDUCAÇÃO.....	38
7. O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL	45
II. CAPÍTULO	50
8. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PORTUGAL.....	50
9. COMPOSIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA PORTUGUESA.....	55
10. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	63
11. COMPOSIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS à EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	75
III. CAPÍTULO	91
12. CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTÕES DE ESTUDO	91
13. METODOLOGIA.....	92
14. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO	94
15. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	95
16. PROCEDIMENTO DE CONTATO E RECOLHA DOS DADOS E A QUESTÃO DA VALIDADE E FIABILIDADE NA PESQUISA	96
17. ESTRUTURA DO GUIÃO	96
18. REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	98
IV. CAPÍTULO	100
19. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS 100	
20. ANÁLISE DOS RESULTADOS	101
21. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	116

CONCLUSÃO.....	125
REFEDENCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

Conforme os pesquisadores do Instituto de Educação de Londres, Cowen, Cazamias e Ulterhalter (2012) a educação comparada não é apenas enumerar semelhanças e diferenças. Tampouco olhar ao redor do mundo e tentar pegar um pouco emprestado. Trata-se de algo mais complexo, que se inicia na tentativa de transferência de conceitos educacionais de um lugar para o outro. De acordo com o pesquisador, o processo da educação comparada se dá em três etapas: transferência, tradução e transformação. A partir da abordagem da educação comparada o presente trabalho destina-se a entender que semelhanças e diferenças existem, em Portugal e no Brasil, na gestão de organizações educativas com relação à alocação de recursos à educação básica através de inquérito a Gestores Escolares.

Atualmente a temática sobre gestão e financiamento público escolar volta a ter destaque nos campos de investigação científica por conta do atual cenário econômico, enfrentado no mundo. Nas últimas décadas, organizações multilaterais como, por exemplo, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura - vem fortalecendo a parceria com governos na Europa e América num esforço comum em busca de promover acesso a educação de qualidade. No esforço global para alcançar igualdade na educação, a gestão das escolas e a utilização de recursos financeiros na educação transformaram-se em questões fundamentais para os governos e financiadores. Estatísticas fiáveis e comparáveis sobre as origens e aplicações de recursos têm vindo a ser produzidas, de uma maneira sistemática e são necessárias para melhorar o planeamento da educação, gestão e mobilização de recursos. (Dourado, 2007).

O cenário de crise econômica, em Portugal e a crise financeira e política enfrentada pelo Brasil, nos últimos anos, acabaram por implicar movimentos no cenário econômico dos respectivos países, afetando diretamente o financiamento da educação, nomeadamente da educação básica, tornando-se pertinente e atual estudar esta temática de uma maneira circunstanciada. Diante do atual cenário, constitui um esforço mais que válido entender a ação dos gestores ou, em outras palavras e de uma forma mais direcionada, como os gestores estão utilizando os recursos que chegam até as escolas. Na verdade, esta é uma de, entre algumas outras questões de grande pertinência, que devem ser equacionadas no intuito de compreender o que é feito desse grande

investimento numa esfera micro, entendida aqui como a escola, esboço da última instância a que se destinamesses recursos.

Nesse intento, a investigação segue na linha de acompanhamento da gestão final desses investimentos, indo diretamente à escola, com o intuito de se perceber melhor como os mesmos são geridos e aplicados. Para isso, escolhemos as seguintes questões para orientar o presente trabalho: que semelhanças e diferenças existem, em Portugal e no Brasil, na legislação aplicável à alocação de recursos à educação básica e à sua gestão, ao nível das escolas? Como são entendidos e geridos esses recursos, em quatro escolas públicas, duas portuguesas e duas brasileiras? Como se processa a eleição dos gestores escolares e o que se pode esperar da sua ação e liderança? O que se pode esperar da ação desenvolvida no nível das escolas no que diz respeito à existência de práticas de monitorização e acompanhamento, como contributo para a melhoria contínua das práticas de gestão e da melhoria progressiva dos processos de ensino/aprendizagem?

Na configuração desta investigação resultou clara a necessidade de perceber que tipo de recursos são disponibilizados no tocante à educação básica, como são geridos esses recursos e de que forma são aplicados na prática do cotidiano escolar, centrando, desta forma, a nossa atenção na escola, enquanto destino final dos investimentos em educação. Utilizando como referência um Relatório recente da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE, organização da qual Portugal faz parte, o mesmo destaca que “maior sucesso escolar beneficia tanto os indivíduos quanto a sociedade, não só financeiramente, mas também no bem-estar com o qual está associada, como melhores resultados de saúde e cidadania mais engajadas”. (OCDE 2014, p. 151). Dando elevado crédito a esta convicção, constituía intenção deste trabalho perceber, na perspectiva dos Diretores de Estabelecimentos Educativos, a forma como o sucesso como resultado da gestão interna destes estabelecimentos e a gestão interna dos investimentos públicos nos referidos estabelecimentos de ensino, se relacionam.

O trabalho foi feito através do levantamento de dados com recurso a entrevistas semi estruturadas e para o respetivo tratamento foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Já na fase de discussão dos resultados acontece a justaposição dos dados, onde os mesmos são apresentados separadamente, para então seguir para a comparação final do objeto de estudo.

No primeiro capítulo desenvolve-se a fundamentação do trabalho dividido em sete tópicos. O primeiro trata do financiamento público em educação no Brasil e em Portugal e destaca o Estado no papel de provedor da educação pública e de qualidade, ressaltando as políticas de financiamento mais utilizadas atualmente em cada País. O Segundo apresenta uma breve síntese acerca dos métodos da Educação Comparada sublinhando e caracterizando as fases do método com base em vários autores. O terceiro tópico trata da relação do estado com as políticas educativas. O quarto tópico é nomeado como O Estado e as políticas de Financiamento da Educação Básica. O Quinto tópico, recebeu o título de Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos educacionais. Fala-se do modelo e normas gerais utilizadas nesse processo. O Sexto tópico chamado, A evolução das formas de gerir a Educação, assim como revela o título aborda as transformações políticas e principais modificações na estrutura administrativa do poder público no seguimento da educação. O Sétimo tópico aborda O Papel do Gestor Educacional, e trata de definir o papel do Diretor Escolar.

O Segundo capítulo está dividido em quatro tópicos, sendo que o oitavo tópico trata da Organização Da Educação Básica em Portugal através de um recorte histórico, tendo em conta a longa história da educação em Portugal. O nono tópico aborda a composição dos recursos financeiros destinados a educação básica portuguesa, expõe as fontes do investimento no sistema educativo Português. O Décimo tópico intitulado Organização da Educação Básica no Brasil, discorre sobre o sistema educativo brasileiro através de uma breve retrospectiva histórica. O décimo primeiro tópico trata da composição dos Recursos Financeiros Destinados a Educação Básica Brasileira, trata da procedência do investimento no sistema público de ensino.

O Terceiro capítulo apresenta a parte empírica do trabalho, revelando as questões do estudo e perspectiva metodológica. Por fim, o quarto capítulo é composto pela fase de justaposição e comparação dos resultados contidos na análise e discussão dos resultados.

I. CAPÍTULO

Este capítulo ressalta a importância do Estado e sua intervenção através das políticas para educação ao longo das décadas. Aborda também o conceito dos métodos da educação comparada e detalha a estrutura e financiamento da educação nos dois países relacionados na pesquisa. É posto em pauta a gestão dos estabelecimentos e o *modus operandi* da gestão dentro e fora das escolas falando inclusive sobre as atividades do diretor escolar e sua atuação como Gestor educacional.

1. FINANCIAMENTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

O financiamento da educação escolar ocupa atualmente um lugar central no extenso debate que está em curso na Europa. As restrições às despesas públicas resultantes da crise financeira e econômica levantaram questões quanto à melhor forma de os sistemas educativos continuarem a cumprir os desafios sociais e econômicos com que se deparam neste momento. Decisores a nível nacional e europeu, assim como pedagogos procuram formas de assegurar que os estabelecimentos de ensino possam dispor de financiamento suficiente e incentivam, simultaneamente, a utilização eficiente dos recursos públicos. Pelas razões expostas, o financiamento da educação passou para o centro das preocupações da agenda política e de investigação (Eurydice, 2014).

Há tempos que o Estado vem sendo uma constante nas tradições educacionais e políticas, e vem ocupando espaço nas discussões em grande parte dos Países ao redor do mundo e, como resultado, essas transformações têm ocasionado reformas, no currículo, na gestão e no financiamento dos sistemas de ensino. As discussões também giram em torno da compreensão de como essas reformas fazem correspondência às necessidades de reordenação do sistema educacional atendendo aos interesses econômicos de organizações diversas e dos organismos políticos que as representa.

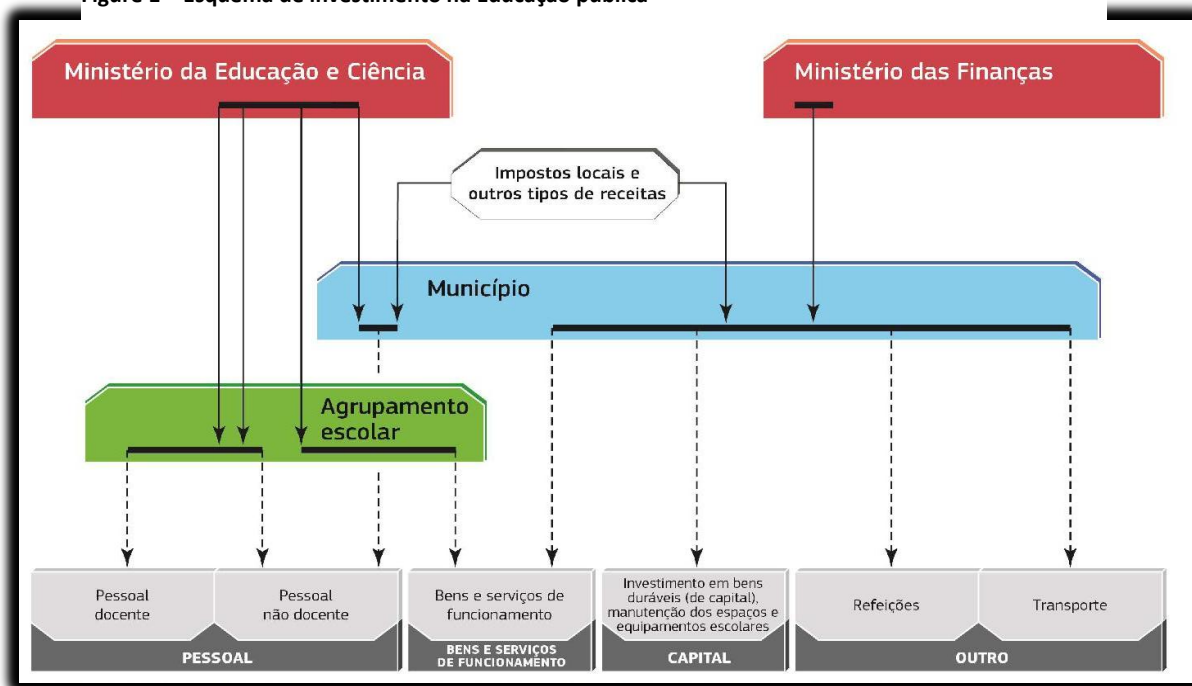
A problematização em torno da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas

políticas e legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação (Barroso, 2005).

Como reflexo da sua participação na União Europeia, Portugal tem sentido no decurso das últimas décadas um maior investimento no sistema educativo, sendo isto, uma forma de contribuição para o desenvolvimento social e econômico no país.

No modelo de gestão apresentado por Portugal são identificadas as autoridades educativas públicas, envolvidas na transferência de recursos aos estabelecimentos de ensino (Eurydice, 2014). As transferências podem envolver um ou mais níveis de administração, mas cada nível não detém, necessariamente, o poder de decisão quanto ao montante dos recursos a atribuir em fase posterior, sendo que, na generalidade dos casos, são transferidos, para o poder local, ou diretamente para os Agrupamentos de Escolas, os recursos financeiros consignados à remuneração de pessoal, à aquisição de bens e serviços de funcionamento ou a bens de capital. Casos existem, no entanto, em que os recursos são incrementados por iniciativa e dinâmica própria do poder local. Na figura 1 é possível ver a participação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério das Finanças atuando no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Figure 1 – Esquema de investimento na Educação pública



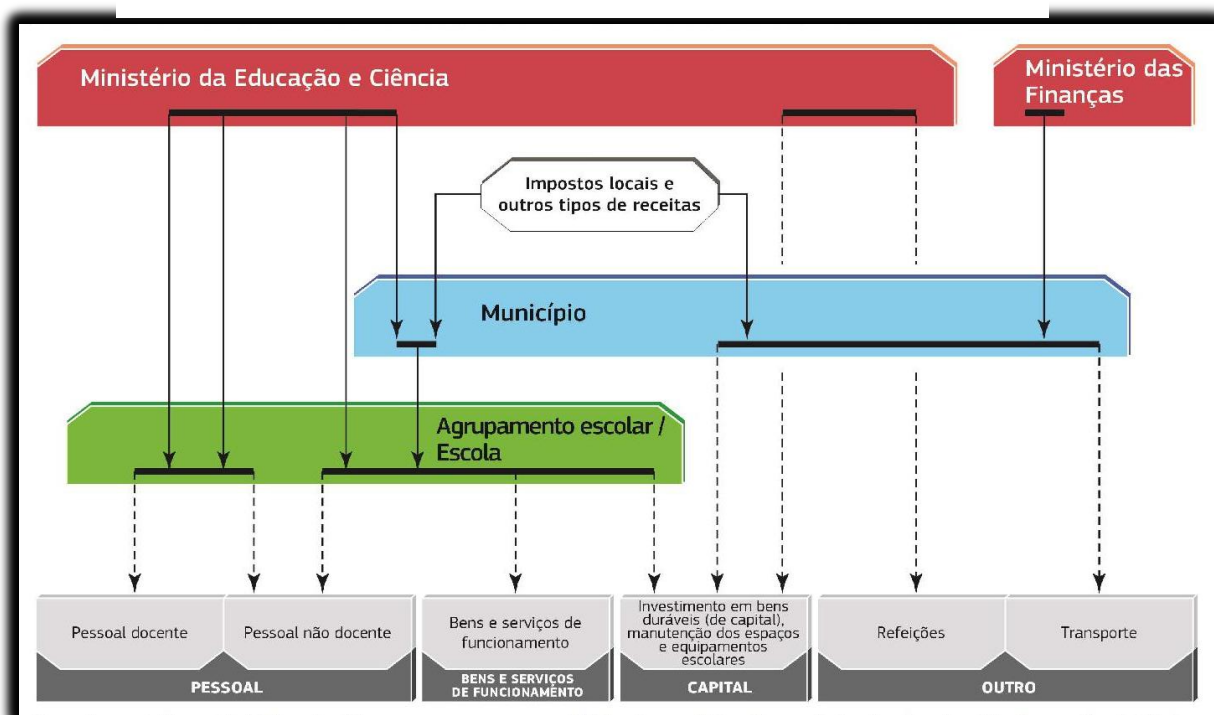
Fonte: Eurydice 2014

Os Agrupamentos pagam ao pessoal docente e a parte do pessoal não docente, transferindo os fundos que recebem do Ministério da Educação. Em outras palavras o Ministério da Educação suporta diretamente o pagamento do pessoal docente em sua integralidade e uma parte do pessoal não docente tem o seu pagamento assegurado pelo poder local, quer através de verbas provenientes de acordos com o poder central, quer através da alocação de receitas próprias. A compra de bens e serviços de funcionamento e o investimento em bens duráveis (de capital), manutenção dos espaços e equipamentos escolares podem resultar de uma verba que vem diretamente do poder central, com origem nos Ministérios da Educação e das Finanças, ou de recursos mobilizados e disponibilizados pelos municípios. O investimento com refeições e transportes são suportados pelos Municípios, recorrendo aos fundos transferidos para esse fim pelo Ministério das Finanças, conforme a última ilustração.

A gestão administrativa, financeira/orçamental e pedagógica das escolas que ministram o 1.º ciclo do ensino básico é regida, de uma maneira geral e após as últimas iniciativas de reorganização da rede escolar, pela direção do agrupamento de escolas a que pertencem. Os órgãos diretivos dos agrupamentos estão localizados em estabelecimentos de ensino secundário ou em estabelecimentos que ministram o 2.º e/ou 3.º ciclos do ensino básico.

A figura 2 representa o esquema do envio das verbas para os estabelecimentos de segundo e/ou terceiro ciclos do ensino básico e de ensino secundário. O esquema expõe o Ministério da Educação como maior colaborador direto e indireto no pagamento de pessoal, bens e serviços de funcionamento, capital e refeições e a participação mínima do ministério das finanças no investimento de capital e outros.

Figure 2 - Esquema de investimento na Educação Pública



Fonte: Eurydice 2014

As receitas provenientes dos municípios representam uma pequena percentagem do orçamento das escolas. Os recursos financeiros podem ser aplicados diretamente, transferidos sob a forma de montante fixo, de dotação global ou como um subsídio canalizado para um fim específico. O poder central transfere diretamente para as escolas os recursos destinados ao pessoal docente e a uma parte do pessoal não docente do ensino básico, sendo que, em alguns casos, o pessoal não docente é pago diretamente pelo Município, ou, noutros casos ainda, pelo estabelecimento de ensino com verbas transferidas dos Municípios (seja a partir de fundos próprios ou outros fundos recebidos do ministério).

Em termos gerais, nos recursos não respeitantes a pessoal docente e não docente, é recebido um montante fixo indexado ao número de alunos e os estabelecimentos de ensino procedem à sua afetação a diferentes categorias de recursos, tais como bens de funcionamento, ou bens de capital. O Ministério das Finanças atribui aos municípios uma dotação global, relacionada com as suas necessidades específicas, destinada aos estabelecimentos de ensino básico para cobrir os recursos relativos às suas competências e responsabilidades.

Os Municípios podem também, fazer investimentos com base em “receitas próprias”, provenientes, na maior parte dos casos, dos seus próprios orçamentos. As autoridades educativas competentes nem sempre utilizam um método de financiamento definido para encontrar o montante de recursos a conceder aos estabelecimentos de ensino para despesas de pessoal, bens e serviços de funcionamento e bens de capital no ensino básico e secundário. Como pode ser percebido no relatório Eurydice (2014):

Os ministérios competentes não utilizam uma regra comum para determinar o nível de financiamento destinado aos municípios, agrupamentos de escola ou estabelecimentos de ensino individuais. Os fundos para custos de capital tendem a ser livremente determinados pelos ministérios competentes caso a caso, sem submissão a qualquer fórmula estabelecida ou critérios predefinidos. Os municípios, agrupamentos de escola ou estabelecimentos de ensino individuais submetem o seu próprio orçamento para pessoal não docente e para custos de funcionamento aos ministérios competentes para fins de aprovação (p.27).

Ainda que estas normas não sejam absolutamente bem definidas, em Portugal subsistem critérios centralmente definidos para estabelecer o volume das dotações globais para cobrir a rubrica de pessoal, assim como a rubrica de bens e serviços de funcionamento, utilizam geralmente um único conjunto de indicadores para determinar os montantes atribuídos a todas estas categorias de recursos, com base no número de alunos e tipologia de estabelecimento.

No contexto económico vivenciado desde o ano de 2008 (ano de início da crise económica e financeira, em Portugal) a necessidade de gerir os investimentos em educação de forma a fazer mais com menos recursos tem imperado sobre os diferentes níveis de administração da educação pública no país, avultando os debates e iniciativas enunciadas como tendentes a buscar formas de financiamento sustentáveis e equilibradas.

O quadro brasileiro destaca o financiamento como fator decisivo para execução de qualquer política educacional e este quesito tem assumido carácter estratégico no esforço de atingir os objetivos e metas da Educação. Como principais mecanismos

redistributivos de financiamento público da educação são utilizados o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb e o Salário-Educação.

A Constituição de 1988 orienta a definição das ações de governo e regula a vinculação de recursos comprometendo as entidades federadas a aplicar um percentual de sua receita, proveniente de impostos, em educação. Tais receitas podem financiar todos os níveis e modalidades de educação escolar, incluindo a Educação Básica.

O Fundeb promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da Educação Básica pública (creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos). Tal procedimento tem por base de cálculo os dados do Censo Escolar do ano anterior, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (CF, Art. 211).

Os recursos do Fundeb são distribuídos aos Municípios e Estados, com base na quantidade de matrículas nas respectivas redes. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação, é o órgão do governo federal responsável tanto pela gestão da arrecadação da contribuição social do Salário-Educação quanto pela distribuição dos recursos, na forma prevista na legislação.

Além das receitas vinculadas, outra importante fonte de recursos da educação básica pública é o Salário-Educação (SE), de acordo com o Relatório educação para todos, no Brasil, (2014):

Conforme se vê no Artigo 212 da Carta Magna, alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006: §5º. A educação básica pública tem como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. §6º. As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação são distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. Esta contribuição social equivale a 2,5% de pagamentos recolhidos pelas “empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social”, com algumas exceções especificadas em lei (Decreto nº 28/12/2006, Arts. 1º e 2º).

Os recursos despendidos em investimentos e no custeio dos sistemas de ensino são responsáveis pela construção, manutenção e reforma de unidades escolares e são oriundos de fontes orçamentárias das instâncias federadas, através dos recursos vinculados à educação. A legislação brasileira prevê como um dos deveres do Estado “o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de

programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (CF Art. 208, VII e LDB, Art. 4º, VIII).

Assim, uma das áreas em que a função redistributiva da União se faz presente é no financiamento, compra e distribuição de livros didáticos, bem como na aquisição de veículos e alimentação escolar.

Os programas federais são gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo sua importância e natureza diferenciada. Alguns envolvem transferências em espécie, a exemplo do PNAE e do PNATE que repassa a estados, Distrito Federal e municípios valores monetários destinados à aquisição de alimentação para estudantes e recursos para custeio do transporte escolar de alunos residentes nas localidades rurais e urbanas. Também se inclui nesta modalidade de transferência o PDDE, que consiste em repasses da União diretamente às escolas, através de suas unidades executoras. O PNLD transfere bens de consumo – sendo os livros didáticos adquiridos pelo governo federal e distribuídos para todas as escolas. Em todos os casos, a distribuição de recursos é feita mediante cálculo a partir dos dados de matrícula do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano imediatamente anterior ao do atendimento.

Entretanto, antes de adentrar na temática em si, vale a pena entender que o presente trabalho oportuniza assemelhar determinadas ações no contexto da gestão escolar dentro dos sistemas educacionais de distintos países remetendo o estudo a uma reflexão acerca dos Estudos Comparados que através dos seus métodos propõe esta comparação de maneira sistemática. Foi elaborada uma linha de pensamento evolutiva, conceitual e breve de maneira a expor as principais contribuições que colaboraram para o avanço dos estudos comparados.

2. MÉTODOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Dadas as características e objetivos da pesquisa, o estudo não poderia deixar de versar sobre a educação comparada, por se tratar exatamente da comparação entre dois sistemas distintos de educação.

A educação comparada tem-se consolidado cada vez mais como ciência, dentre as demais ciências da educação, nomeadamente, a História, a Filosofia e mesmo a Sociologia da Educação (Ferreira, 2008), tendo vindo a ser utilizada em estudos atuais, da responsabilidade de diferentes organismos internacionais tais como a UNESCO, OCDE, Conselho da Europa e Comunidade Europeia, todos com contributos muito significativos para o avanço das pesquisas de natureza comparativa. Para Arroiteia e Meuris (1993):

A análise das diferentes situações e contextos da realidade sócio-organizacional e institucional, que é a escola, como elemento fulcral do sistema educativo- justificam muitas das reflexões produzidas em encontros da especialidade, da sociologia à História e Filosofia da Educação, das Didáticas e Metodologias à Administração e Gestão Escolares, realçando também o interesse crescente e o aprofundamento dos estudos que favorecem as realidades distintas, entre os diversos sistemas educativos (p.15).

Entre os conceitos mais atuais e os originários, a educação comparada é marcada por alguns períodos, tendo como origem o notável contributo teórico do estudioso Marc-Antoine Jullien¹, conhecido por introduzir o conceito de educação comparada. Já a segunda fase, marcada pela necessidade de pré-adaptação do método, aconteceu entre 1830 e 1914. A terceira fase foi denominada por Bereday (1968) como a “fase de análises, em que outros autores como Scneider, Kandel y Ulich inspiraram o desenvolvimento do estudo analítico da educação, desenvolvimento de teorias e métodos e procedimento comparativo”. É importante analisar, pelo seu valor explicativo, o modelo estruturado por Bereday (1968):

¹Jullien, M. A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*.

Quadro 1 - Fases do Método Comparativo de Bereday (1968)

Descrição	Toma-se nota da informação sobre a Educação no País a partir da coleta de dados.
Interpretação	Interpretam-se os dados utilizando o ponto de vista social, através dos métodos de outras ciências sociais.
Justaposição	Faz-se o primeiro confronto para estabelecer o <i>Tertium comparationis</i> , para definir a hipótese sujeita a estudo na etapa seguinte.
Comparação	Faz-se a análise simultânea da educação além das fronteiras nacionais.

Fonte: Bereday (1968)².

As fases obedecem a uma delimitação clara para que cada etapa possa ser respeitada e que o trabalho prossiga de forma crescente até a fase de comparação.

Ao longo dos anos, outros autores deixaram suas contribuições para a investigação comparativa. Os modelos se sucedem complementando as contribuições iniciais como pode ser percebido na compilação com base nos trabalhos debruçados sobre os autores em questão. Discípulos de Bereday, Noah e Eckstein³ (1970), interessaram-se pela abordagem da investigação de tipo quantitativo com recurso a técnicas estatísticas. Redesenharam o método de Bereday reestruturando as fases fundamentais da investigação comparativa, elencando as fases na ordem a seguir: Identificação do problema, Formulação das hipóteses, Definição de conceitos e indicadores, Seleção de casos (ou sistemas educativos a estudar), Recolha de dados, Tratamento de dados, Interpretação dos resultados. Os autores uniram os indicadores qualitativos com os indicadores quantitativos e consideraram não ser desejável que o especialista em Educação Comparada descartasse da sua bagagem intelectual as inquietudes e técnicas do humanista, do filósofo e do artista.

Após Noah e Eckstein, podemos, igualmente, identificar as contribuições do estudioso, Lê Thành Khôi⁴ (1981), optando nós, no presente trabalho, por destacar as contribuições de Garrido (1991) que estruturou o método comparativo de acordo com o modelo a seguir:

² Resultado de consulta ao livro *El Método Comparativo en Pedagogia* (1968). Pág. 29-90.

³ Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Towards a science of comparative education*.

⁴ Relatório da Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: Unesco, Capes.

Quadro 2- Fases do Método Comparativo de Garrido (1991)

Fases	Subdivisões das fases
1. Identificação do problema e emissão de uma ou várias pré-hipóteses.	-
2. Delimitação da investigação.	-
3. Estudo descritivo – Fase Analítica	<ul style="list-style-type: none">• Compilação e análise dos dados• Conclusões analíticas.
4. Formulação de hipóteses comparativas.	<ul style="list-style-type: none">• Seleção de dados e de conclusões analíticas.• Justaposição de conclusões e dados selecionados.
5. Estudo comparativo – Fase Sintética	<ul style="list-style-type: none">• Comparação valorativa e ou prospectiva.• Conclusões comparativas.
6. A investigação comparativa interdisciplinar.	-
7. Redação do trabalho de investigação comparativa.	-

Fonte: Garrido (1991)

O método apresentado expõe mais fases que os métodos anteriores, acentuando que na educação comparada e nas ciências metodológicas da educação, se torna justificável que uma “pluralidade de processos exige uma pluralidade de métodos e conseqüentemente a cooperação de outras ciências” (Garrido, 1991, p. 225).

Reestruturando o método comparativo através de fases mais precisas Ferreira (2008) elenca alguns pormenores que se desdobram em fases, como a seguir se apresenta:

Quadro 3- Fases do Método Comparativo de Ferreira (2008)

Fases	Ações
Pré-Descritiva	1. Identificar problemas.
	2. Formular hipóteses.
	3. Delimitar investigação.
	4. Definir áreas de estudo.
	5. Delimitar métodos.
	6. Utilizar métodos.
	7. Recorrer a técnicas auxiliares provenientes de outras áreas de estudo.
	8. Definir a natureza da pesquisa, quanto a análise qualitativa, ou quantitativa.
Descritiva	9. Fazer uma descrição e análise sistemática dos dados.
	10. Fazer uma conclusão descritiva e explicativa da análise efetuada.
	11. Fazer a recolha, análise dos dados e conclusões analíticas.
Comparativa	12. Fazer as hipóteses comparativas.

Fonte: Ferreira (2008)

O autor fala sobre a estrutura acima, afirmando que “diante de diversas possibilidades de marcar a evolução da Educação Comparada, entendemos seguir o seu percurso apoiando-nos no alinhamento proposto por Ferran Ferrer (1990) e A. D. Marquez (1972), mas alterando ligeiramente as denominações que designámos por: período da criação, período da descrição, período da interpretação e período da comparação complexa” (Ferreira, 2008, p.127).

De acordo com a Carvalho (2014) a educação comparada é uma área de investigação de definição ampla, porém, os pontos abordados no processo investigativo traçam perfil da investigação. Segundo Rosselló (1978, citado por, Ferreira, 2008):

Os comparatistas mais eminentes reuniram-se várias vezes, mas não chegaram, todavia, a pôr-se de acordo para formular uma definição. Haveria que começar, pois, por um estudo comparado das numerosas definições de Educação Comparada. Enquanto não chega esse momento, devemos contentar-nos em prosseguir empiricamente(p.1).

Os diversos conceitos de Educação Comparada continuam coexistindo e emprestando-se uns aos outros no intuito de reforçar sua definição. Estudiosos da educação comparada utilizam, em seus métodos, o uso de procedimentos científicos em estudos comparativos, o reconhecimento das diferenças entre os contextos socioeconômicos e a necessidade de lembrar que o objetivo dos estudos comparativos é reformar a Educação e deve, portanto, incidir sobre problemas do campo educacional (Carvalho, 2014).

Entretanto algumas considerações devem ser apresentadas. Recordando Trojan e Sanchez (2008) deve-se levar em conta o método de investigação e comparação separadamente, o qual implicará no processo investigativo, uma clarificação entre os momentos de análise e dos resultados. Ainda no plano metodológico é necessário ressaltar as categorias de análise, os critérios, as dimensões e os objetivos do estudo, para então definir os procedimentos técnicos que devem ser adotados. No que respeita à relação entre sujeito e objeto de estudo, numa perspectiva mais geral, pode-se dizer que, epistemologicamente, ela pode assumir duas orientações principais: a objetivista e a subjetivista ou interacionista. O ponto objetivista ou materialista-mecanicista, como sendo a situação do sujeito em posição de pretensa neutralidade, mero receptor da realidade do objeto e sendo mais utilizado nas pesquisas quantitativas. E o ponto subjetivista ou idealista, situação na qual o papel do sujeito é supervalorizado e tido como responsável pela produção do conhecimento sobre o objeto sendo mais utilizado nas pesquisas qualitativas. A escolha do método decorre do ponto de vista do pesquisador sobre a realidade que deve ter como ponto de partida a finalidade da pesquisa (Trojan e Sanchez, 2008).

Mesmo sobressaindo este estimulante debate quanto à definição ou método na educação comparada, existem fases, relativamente estabilizadas, que guiam o processo de investigação e que foram incorporadas no presente trabalho.

3. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

O Estado, após várias transformações em suas funções, procura prover o bem-estada sociedade, recorrendo, para tanto, à promulgação de políticas públicas, como forma de beneficiar os diversos setores e camadas da sociedade. Para se chegar a políticas públicas eficazes é necessário largo embasamento de dados, para assegurar esse retorno em forma de reformas. Para Souza (2006) a construção e avaliação de políticas públicas constitui um campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação, analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças em seu curso.

Sendo assim, é possível definir o conceito de política educacional como política pública de caráter social, destinada à educação, que sofre transformações constantes, construída na correlação entre as forças sociais que buscam assegurar seus próprios interesses. (Reis, 2013).

As teorias sobre o Estado, a sua natureza, assim como a natureza das políticas públicas têm real importância para uma compreensão da natureza política da educação e da sua elaboração. Com o passar das décadas, a educação tem assumido uma grande centralidade no quadro das mudanças empreendidas e impostas aos Estados-nação, como pode ser entendido na citação de Cowen, Kazamias & Ulterhalter (2012):

Foi moldada pelas demandas no interior do Estado para preparar mão de obra para a participação na economia, e preparar os cidadãos para participar de uma sociedade politicamente organizada, essa aparente harmonia entre o Estado-nação e a educação formal, passa a ser problemática à medida que os processos de globalização impõem limites à autonomia do Estado e à soberania nacional, afetando a educação de diferentes maneiras (p. 97).

As políticas públicas em vigor nos países participantes de organizações multilaterais têm suas ações, geralmente, mais voltadas para o cumprimento das metas pré-estabelecidas através de acordos internacionais. Em cada país as políticas desenham-se de formas diferentes, pois, integram os desafios e atrasos enfrentados pelos seus sistemas educacionais internos.

No Brasil, país que integra a América Latina, o modelo de educação desenvolvido ainda enfrenta esforços que são direcionados para remediar etapas básicas que ainda não foram vencidas pelo sistema público de ensino, que faz o país conviver com baixos índices de aproveitamento de aprendizagem entre os estudantes do ensino

básico, tendo suas ações voltadas para o trabalho no combate a erradicação do analfabetismo, fantasma que ainda assombra 18 milhões de cidadãos em todo território brasileiro, entre os dez anos de idade ou mais, de acordo com IBGE⁵.

Portugal, tomando como base o relatório de 2014, da OCDE⁶ - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - passa por desafios ligados à implementação de políticas educativas que visam a garantia de qualidade e equidade no ensino público, a busca da qualidade na gestão dos estabelecimentos de ensino público, através de processos de avaliação interna e externa das instituições e as tentativas contínuas de reformulação do financiamento público.

Ambos os Países têm a figura do Estado como principal provedor da educação de maneira a garantir a igualdade de acesso a todas as camadas da sociedade, procurando incrementar medidas que aumentem as possibilidades de sucesso. Os esforços que são feitos para transformar essa realidade são contínuos. Lançam mão de articulações e parcerias através dos seus ministérios utilizando-se de incentivos internacionais, além de várias reformulações em suas metas e programas que tem por fim comum a manutenção e otimização do ensino público, nos seus respectivos sistemas educacionais de ensino.

A partir de uma breve leitura da história da Educação brasileira é possível perceber que o comprometimento da República Brasileira com a Educação foi aumentando ao longo dos anos desde os fundamentos políticos e ideológicos que permearam a formulação das primeiras políticas educacionais no período de 1930 a 1945, segundo Luzuriaga (citado por Gallo, 1998, p.125), “a História da Educação Pública no Brasil apresenta quatro perfis diferentes que sucedem historicamente na educação pública religiosa, na estatal, na nacional e na democrática”, entretanto, somente após a constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é que o Estado realmente foi atribuído o dever para com a Educação da população. Entre seus trinta e cinco artigos, que tratam da educação, devido a este contexto, destaca-se aqui o Capítulo III Seção I art. 205 da Constituição Brasileira:

⁵IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo de 2010. Disponível em <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>

⁶OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico- É formado por trinta e quatro países que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. Fonte: <http://www.oecd.org/about/>

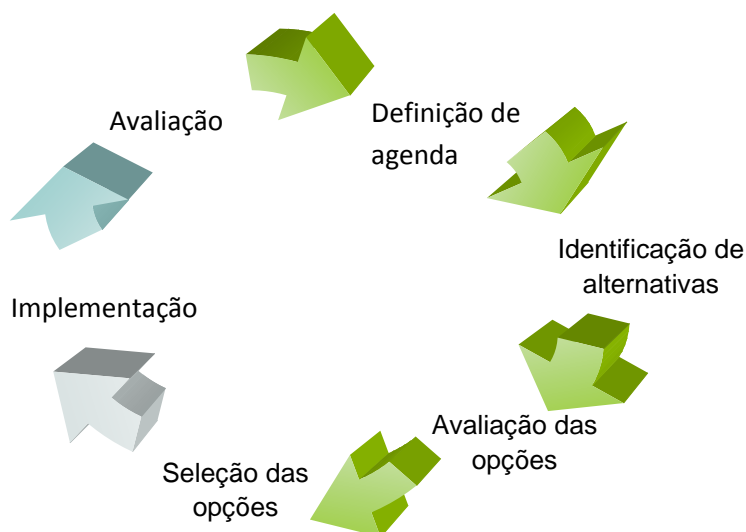
A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988).

Com base na Constituição Nacional Brasileira, o Estado regula, desta maneira, o direito à educação gratuita às camadas mais populares da sociedade, sendo este direito ampliado na década de noventa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que procura regular o sistema educacional, resguardado também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais além do Plano Nacional de Educação em vigor. Segundo Cury (2002), a Constituição Federal de 1988,

no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (p.169).

A constituição de 1988 e a criação da LDB, em 1996, antes de serem documentos são consensos que refletem a vontade popular, originando a criação de políticas públicas que, de modo geral, têm um esquema de apresentação organizado de maneira sequencial e interdependente, executado de diversas formas quando está em ação, assumindo, segundo Souza, (2006), sete fases que compõem, para o autor, o ciclo de elaboração de políticas públicas. Muitas vezes, as fases do ciclo apresentam-se misturadas, ou as sequências se alternam, tornando a dinâmica variável, conforme a necessidade de determinadas circunstâncias, em concreto. Por essa razão, este ciclo não funciona como uma regra bem estabilizada, ou como sequência imutável, tendo, no entanto, a representação gráfica que se apresenta, um valor explicativo inquestionável.

Figura 3 - Ciclos das Políticas Públicas no Brasil



Fonte: Souza, 2006.

Para entender o processo de elaboração de políticas, “a teoria dos sistemas proposta por Easton, considera a vida política como um processo que engloba *inputs* (entradas ou perguntas), que vêm do ambiente externo (econômico, religioso, cultural etc...), que se transformam em *outputs* (saídas ou respostas) - as decisões políticas - os quais, por sua vez, retroagem sobre o ambiente circundante, provocando, assim, sempre novas perguntas” (Bobbio, 1993, citado por, OEI, 2002).

Como resultado dos processos de criação das políticas públicas, existem atualmente no Brasil dois grandes planos educacionais para educação básica, fomentados pelo Estado: o Plano Nacional da Educação- PNE, e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Com base neste aspecto, Cury (2011, p.792) destaca que “o artigo 21 da Constituição estabelece como competência exclusiva da União, no inciso IX, elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social”.

O primeiro (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo educacional, com o objetivo de ampliar o acesso à educação, nos níveis fundamental, I e II, e no ensino médio, ajustados a faixa etária condizente, além de valorizar a carreira docente através de capacitações e melhorias salariais. O segundo (PDE) funciona como um programa de apoio à gestão escolar, que se pauta no planejamento participativo, com objetivo de auxiliar a sua gestão através do Programa

Dinheiro Direto na Escola(PDDE), sistema utilizado pelo Ministério da Educação e Ciência(MEC), para realizar a transferência de recursos financeiros para as escolas. Além dos Planos, existem, atualmente, em concordância com Ministério da Educação outros programas para educação básica, vinculados ao MEC, através do FNDE⁷, que são:

- Brasil carinhoso - consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio, ou outro instrumento para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil. O montante é calculado com base em 50% do valor anual mínimo por matrícula em creche pública ou conveniada, em período integral e parcial, definido para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb⁸;
- Caminho para Escola - criado com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes, e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso, e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. Para participar, os estados e municípios contribuem com recursos próprios, bastando aderir ao pregão; via convênio firmado com o FNDE; ou por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibiliza linha de crédito especial para a aquisição de ônibus zero

⁷ FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). O FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Fonte: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>.

⁸ FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. O Fundeb complementa com uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/.

quilômetro, e de embarcações novas, através do Sistema de Gestão de Atas de Registro de Preços – SIGARP, sistema para compras de bens e serviços para entidades controladas pela união;

- Formação pela escola – capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada;
- O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação, coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação que os municípios, os estados, e o distrito federal devem fazer para um período de quatro anos. Deve ser elaborado com a participação de gestores, professores e comunidade local;
- O PDDE – tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica, engloba várias ações, e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar, nos planos: financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congêneres, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse;
- PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar, implantado em 1955, contribui para ações de educação alimentar e nutricional». «PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), que visam atender alunos moradores da zona rural;
- PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola, fornece obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. São distribuídos às escolas por meio do PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático;
- «PROINFÂNCIA - Programa destinado a Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil;
- PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação foi criado para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio».

Estes programas, direcionados à Educação Básica, estão diretamente ligados à abordagem do financiamento da educação, em vigor no Brasil. Torna-se visível que o

governo federal, acentuar desdobrar-se em medidas como Planos ou Programas, igualmente, procura desburocratizar os processos de tramitação de recursos através de programas em que não são necessários convênios prévios para realização das ações necessárias no âmbito da gestão (Souza& Faria, 2004).

A figura do Estado, ao nível da União Federal, não garante o monitoramento dos gastos efetuados através dos programas em sua totalidade, ou seja, o acesso aos dados pode não implicar com o controle do que está sendo feito com os recursos destinados a educação. Porém, é algo que pode ser percebido como uma falha, uma vez que o monitoramento dos gastos implicaria em benefícios diretos e oportunidade de avaliação que contribuíssem para melhoria na qualidade da gestão pública da educação básica (Lordêlo e Dazzani, 2009).

A gestão educacional brasileira continua sendo considerada, de uma maneira geral, como ineficiente, obrigando as discussões atuais a organizarem-se à volta de como gerir os recursos existentes. Enfrenta-se também a falta de garantias de qualidade na melhoria do gerenciamento da educação básica e dos processos de ensino aprendizagem. Assim, os programas educacionais em vigor podem ser entendidos como um tipo de avanço na gestão da educação, mas, por outro lado, tendem a levar a uma ampliação do investimento em educação, sem a previsão de melhorias na gestão dos recursos destinados a educação (Dourado, 2010).

Outro ponto a ser destacado refere-se à maneira como o Estado, através do PNE, repassou algumas de suas responsabilidades para o setor privado e de como, por essa via, vai encontrando eventuais maneiras de se eximir de suas obrigações para com a sociedade. Porém, segundo Libâneo (2007, citado por, Conceição&Parente, 2014):

Como parte de um sistema de articulação nacional, a gestão educacional sofre influência e também influencia os outros sistemas com os quais ele se vincula. Estas relações tornam o processo educacional ainda mais complexo e subjetivo, dependendo de uma série de fatores que se inter-relacionam e, conseqüentemente produzem conflitos que precisam ser administrados(p.5).

Articulado ao processo de gestão escolar inserem-se as instâncias de controle social (ICS), como os conselhos escolares, os conselhos de educação, o tribunal de contas e os conselhos de acompanhamento social, que se corporalizam enquanto agentes de fomento da qualidade da educação (Parente & Conceição, 2014).

Já à comunidade escolar cabe o monitoramento dos resultados dos índices alcançados pela escola no PISA⁹ e a fiscalização da utilização dos recursos investidos na escola através do PDDE, que, por sua vez, está vinculado aos resultados do IDEB¹⁰. Estas ações limitam a participação da comunidade escolar através da gestão democrática, embora haja o processo de eleições diretas na escola.

Quanto à forma de ingresso no cargo de Diretor escolar vale a pena salientar que durante a década de 80 as eleições para diretor escolar passaram a ser feitas de maneira diferente do habitual como reflexo da democratização política no país (Paro, 2007).

Atualmente o modelo de gestão democrática adotado por lei para as escolas públicas permite que o gestor seja escolhido pela comunidade escolar. Uma vez eleito, ele trabalha na implementação do projeto político pedagógico elaborado por ele. De acordo com Battisti e Caetano (2015) existem outras maneiras de se tornar Diretor escolar:

Em relação à escolha dos diretores, a eleição direta é uma das modalidades possíveis, mas outras, como a indicação pelo poder público, a indicação através de lista tríplice ou concurso para diretor também são bastante usuais. Desde o início da década de 1980 até os dias atuais, a eleição de diretores vem se expandindo nos sistemas de ensino. Isso se deve às reivindicações das escolas e das comunidades, que sabem da importância do diretor na tomada de decisões, então não mais aceitam que este seja nomeado pelo poder público e defenda apenas os interesses do governo. O concurso público para diretor é uma alternativa burocrática que não leva em conta os interesses de cada escola. O processo de eleição de diretores é bastante variado nos municípios e estados que utilizam essa modalidade. Há variação acerca de quem vota e do peso do voto para os diferentes segmentos da comunidade escolar (p. 120).

O diretor também pode alcançar o cargo através de progressão de carreira assumindo seu cargo naturalmente, através do seu plano de carreira e das especializações na área de administração e gestão. Entretanto, para Esquinsani, (2013):

Mesmo que a escolha do diretor aconteça, democraticamente, através de eleições diretas envolvendo todos os membros da comunidade escolar, tal avanço pode não consubstanciar-se em gestão democrática de fato, pois os mecanismos lícitos de uma eleição (o apoio de uma maioria) podem conter – implícita ou explicitamente - práticas patrimoniais distintas dos interesses democráticos (p. 106).

⁹PISA - *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

¹⁰IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>.

Em Portugal, segundo Viriato Seromenho Marques¹¹, as políticas públicas enfrentam a incapacidade de se projetar por um tempo longo e de estabelecerem através de consensos estratégicos para ultrapassar a tendência para o atrito do curto prazo. Retomando o conceito de políticas públicas, Alves (2012), afirma que o mesmo está tradicionalmente associado ao conceito de Estado resultante de ações dos órgãos do Estado de maneira a tentar a responder as pretensões dos cidadãos, agrupados ou não. Pode-se concluir, portanto, que não existe políticas públicas sem Estado e que esta desempenha um papel fundamental no processo público, assim como se pode intuir, a mudança na orientação política no Estado português implica, demasiadas vezes a mudança na direção das políticas de educação.

O ciclo das políticas públicas segue desdobrando-se na formação da agenda – planejamento - escolha das ações – execução e avaliação. As políticas públicas transformam-se em programas, projetos de leis, leis e medidas provisórias, no caso da educação são criados programas e, a partir dos mesmos, vários projetos a nível geral. Os projetos em vigor encontrados na *web page* da DGE direcionados a educação básica encontra-se elencados a seguir: «Programa mais sucesso escolar » «Programa de Português do Ensino Básico» «Ciências Experimentais no Ensino Básico» «Programas de Matemática do Ensino Secundário» «Línguas estrangeiras» «Acordo ortográfico» «TIC na educação» «Desporto escolar» «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária» «Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico (AEC)» «Projetos interministeriais» «Regime de Fruta Escolar» «Prova de Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade» «Educação para o Desenvolvimento Sustentável» «Projetos de cooperação com outras entidades» «Educação para o Desenvolvimento Sustentável» «Projeto Connecting Classrooms» «Projeto Media Smart» «Programa Escolhas» «Projeto MUS-E» «Cinemateca Júnior» «Tecnologias Educativas» «SPARE - Sistema de Planeamento e Avaliação de Refeições Escolares» «Projecto Led on Values». No momento da consulta à informação disponibilizada pela DGE eram estes os programas existentes, que envolviam a alocação de recursos públicos na educação no país.

¹¹Viriato Soromenho Marques – Vídeo publicado em 10 de out de 2014. Discurso de abertura da Conferência Gulbenkian - Afirmar o futuro - Políticas Públicas para Portugal por Viriato Soromenho Marques, Comissário da Conferência. https://www.youtube.com/watch?v=LOgZ_WQDQsg.

Mesmo sendo o estado o principal provedor da educação pública, vale a pena ressaltar a constante pressão feita pela sociedade em torno da educação. Desta forma, o financiamento público pode ser tido como ponto estratégico da educação, uma vez que, em grande medida, propicia as mudanças esperadas em favor do progresso social e cultural da sociedade. Para Barroso (2003, p.83) o estado e a sua administração continuam a encarregar-se do “papel central (...) na definição e execução das políticas educativas”. O papel do estado está estritamente ligado à questão do financiamento, que pode funcionar como um vetor de eficiência e de equidade no serviço de Educação Pública.

Apesar dos programas executados em ambos os países as melhoras sentidas na educação ainda estão em progresso. As políticas de financiamento na educação pública passam por constantes transformações em ambos os países. Os próximos tópicos tratam da questão do financiamento público na educação básica.

4. O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A educação é um direito social básico e foi defendida como estratégia única para o desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que aprovou a Resolução 49/184, na qual foi instituída a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos –1995-2004 (Claude, 2005).

Conforme o pensamento de clássicos como Adam Schimidt, Alfred Marshall e Stuart Mill, Marshall (citado por Cury, 2007) assegura que:

a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil e, como tal, uma pré-condição do exercício de outros direitos. E que a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania (p.73).

Na maioria das nações a educação básica (pelo menos em algumas fases) é garantida por Constituição¹² e tem como princípios estruturantes os fundamentos

¹²Cons·ti·tu·i·ção|u-i|- *substantivo feminino*

constitucionais, sendo a Constituição de um Estado um fenômeno cultural, pois segundo Miranda (2014) ela não pode ser compreendida desentranhada da cultura da comunidade donde provém, por ser, em si mesma, uma obra e um bem de cultura. Reflete a formação, as crenças, as atitudes mentais, a geografia e as condições económicas de uma sociedade e, simultaneamente, imprime-lhe carácter, racionaliza as posições recíprocas dos que a compõem, toma-os numa perspectiva globalizante e de inclusão.

Desta maneira a instrução como função do Estado é justificável como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial que ela propicia, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas autônomas. Esse impulso interventor, para além da gratuidade, pode ser revestido de outras ações como obrigatoriedade, assistência, diretrizes, autorização de funcionamento, planeamento e financiamento (Cury, 2007).

Ao perceber o Estado como ideia de Estado Nação, entende-se que cada Estado é regido por sua constituição e outros fatores condicionantes, sendo suposto saber que políticas internas e externas contribuem para o desenvolvimento do país e do seu relacionamento com a comunidade internacional. Atualmente o Estado é pressionado quer em termos sociais, quer em termos económicos e fiscais, no tangente à educação, o que pode originar confrontos entre ações e posicionamentos, o que envolve a sua gestão em variáveis de crescente complexidade. De acordo com Graça (2009):

Na fase atual do sistema-mundo, os Estados confrontam-se, em geral, com o dilema de, por um lado, precisarem responder às crescentes expectativas e exigências feitas à Escola e, por outro lado, sofrerem a crescente pressão das teses neoliberais visando limitar a intervenção estatal e diminuir os impostos cobrados. (p.49)

Ainda assim, a figura do Estado procura prover a Educação Pública através de financiamento próprio e, em alguns casos, dependendo do país, a partir de impostos e/ou parcerias com organizações multilaterais como UNESCO¹³, OCDE, FMI¹⁴,

Acto de constituir. - 2. Organização. - 3. Estabelecimento. - 4. Disposição e grau das aptidões corporais. 5. Modo de ser (dependente da fundação ou organização) - 6. [Por extensão] Natureza do governo de uma nação. - 7. Lei fundamental que regula os direitos e deveres dos cidadãos. - 8. [Jurídico, Jurisprudência] Acto de estabelecer, de fixar. "Constituição", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/DLPO/Constitui%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 18-06-2016].

¹³UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Disponível em: <http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. [consultado em 18-06-2016].

BRIC¹⁵, BID¹⁶, OMC¹⁷, MERCOSUL¹⁸ PREAL¹⁹ e o BANCO MUNDIAL, através do BIRD²⁰, todos envolvidos direta ou indiretamente no investimento público educacional. A OCDE é uma das organizações que, nas políticas de educação, tem tido um papel destacado pela sua ação em prol da melhoria do cenário econômico internacional prezando pelo desenvolvimento econômico e social dos seus países membros. O UNICEF e o PNUD revelam-se particularmente ativos, assim como o próprio escritório da UNESCO. Empréstimos externos, tanto do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como do Banco Mundial (BIRD), se constituem fontes importantes para financiar projetos, cujo objetivo central consiste na melhoria da qualidade do ensino e a ampliação da equidade do sistema educacional (OEI, 2002).

Conforme Alves (2011) o financiamento público assume-se como essencial, uma vez que, em grande medida, permite as reformas exigidas e necessárias em prol do desenvolvimento social e cultural das sociedades:

Ora, uma das formas prioritárias de o Estado intervir em educação passa, precisamente, pelo seu financiamento. Considera-se que existem duas grandes formas de financiamento da educação pública. Em primeiro lugar, o financiamento directo às famílias, para uma maior acessibilidade ao bem. E, em segundo lugar, o financiamento através de transferências entre os vários níveis da administração, de forma a sustentar a oferta de educação pública (p.40).

Os brasileiros têm acesso a educação básica gratuita assegurada por lei, assim como um sistema de ensino 100% gratuito em todas as suas etapas entendidas entre o ensino pré-escolar que se inicia nas creches e vai até programas de pós doutorado disponíveis em universidades públicas federais e estaduais.

Em Portugal o sistema público de ensino consegue-se estender da educação pré-escolar até os programas de pós-doutoramento, entretanto a educação pública gratuita é

¹⁴ FMI - Fundo Monetário Internacional - [consultado em 18-06-2016]. <http://www.imf.org/external/about.htm>

¹⁵ BRIC - Coordenação entre Brasil, Rússia, Índia e China - <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics> [consultado em 18-06-2016].

¹⁶ BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/banco-interamericano-de-desenvolvimento,2837.html>

¹⁷ OMC - Organização Mundial do Comércio - <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc> [consultado em 18-06-2016].

¹⁸ MERCOSUL - Mercado Comum do Sul <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercado> [consultado em 18-06-2016].

¹⁹ PREAL - Plataforma Regional sobre Educación en América Latina - <http://www.preal.org/Quienes.asp> [consultado em 18-06-2016].

²⁰ Banco Mundial - Cooperativa formada por 189 países. [consultado em 18-06-2016]. <http://www.worldbank.org/en/about/leadership>

assegurada até a conclusão do ensino secundário. Já no nível superior o ensino passa a ser tarifado em forma de mensalidades pelas instituições de ensino superior, existindo a possibilidade de isentar do pagamento os/as alunos/as cujas famílias tenham menores rendimentos. O valor das mensalidades é fundamentado na lei de bases do financiamento do ensino superior, com valor fixado segundo conselho geral de cada estabelecimento de ensino e publicado em diário oficial.

Em síntese, o Estado desempenha um papel crucial como provedor da educação intervindo na oferta educativa como garantia do acesso de todas as camadas da sociedade à educação principalmente através da rede pública de ensino.

5. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS EDUCACIONAIS

Atualmente a gestão do sistema educacional brasileiro se articula através das esferas da União Federal, Ministério da Educação, Estados, através das Secretarias de estado e Municípios, através das Secretarias Municipais de Educação. Em Portugal articula-se entre a responsabilidade central do Ministério da Educação, a desconcentração de algumas competências nos Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares/Direções nos Municípios.

Embora o presente estudo trabalhe apenas com gestores da escola pública a noção de gerir um estabelecimento seja ele de ensino regular, ou outro tipo de estabelecimento educativo, acaba por fazer alusão à ideia de administração e com ela toda teoria concernente. Entretanto não há aqui a pretensão de explorar esses conceitos.

A gestão educacional, bem como o seu modo de funcionar, tem sido objeto de estudos fundamentados em perspectivas teóricas diversas, sobretudo a gestão escolar que de acordo com Souza (2012):

pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levá-los a agirem como elas pretendem. O controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou

diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue. A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar.

Cada escola segue um regimento interno, e apresenta uma cultura particular concebida pela sua comunidade e apoiado pelo seu Gestor. Ao contemplar a citação acima poder ser percebido que a figura do gestor tem grande impacto perante a comunidade por ser ele um líder e assim, como em qualquer outro grupo, o líder tende a ser seguido e a ter as suas decisões acatadas em grande parte das situações.

Isso convoca, entre outros aspectos mais operativos da função da administração, a necessidade de características como liderança, autonomia, flexibilização, profissionalismo e versatilidade (Luck, 2004):

O termo gestão, no âmbito da educação, ao mesmo tempo em que está ligado ao significado de gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção, também é entendido como o “ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação do seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia. (p.2)

A gestão democrática é um processo, desta maneira não é produto acabado. E, em função de suas variações reflete possibilidades participativas e descentralizadoras abrangendo os princípios de participação e autonomia, de acordo com Demo, (citado por, Andrade, 2010).

No que diz respeito às atividades exercidas pelo gestor escolar o Gestor funciona como mediador entre as atividades pedagógicas e administrativas para Monteiro (citado por, Ribeiro, Cornelio & Oliveira, 2014):

(...) o administrador/gestor escolar deve possuir algumas habilidades consideradas básicas para esse campo de conhecimento. Assim, ele identifica três dessas habilidades, denominadas de técnica, humana e conceitual. A habilidade técnica refere-se a procedimentos, métodos e técnicas, necessárias para realização de tarefas específicas à educação, contemplando a função pedagógica do gestor, e dele exigindo um conhecimento diversificado do universo educacional. Já a habilidade humana consiste na capacidade de trabalhar com pessoas, que demanda a compreensão de diferentes posições, de liderança, de motivação, de lidar com conflitos, que envolvem egos e interesses diversos, sendo, em síntese, condição crucial para o exercício diário da gestão escolar. A habilidade conceitual que envolve a compreensão da política educacional do País, o conhecimento da legislação educacional, a compreensão teórica de que o ensino, a

educação como um todo são marcados por ideologias, e, profundamente, influenciados pelos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que definem uma dada sociedade (p.11).

Essas três habilidades são extremamente necessárias ao Gestor Escolar no exímio cumprimento das atividades inerentes a sua função. Entender a gestão escolar também é entender o papel do Diretor escolar aqui nesse trabalho tratado como gestor, o mesmo desenvolve suas ações no plano político e organizacional. Partindo dessa vertente Lück(2009) salienta que:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.(p.22).

Torna-se impossível não associar gestão escolar e qualidade no ensino oferecido, para a autora a questão do desenvolvimento da qualidade de ensino demanda uma orientação mais global e abrangente, com visão de longo prazo, ao invés de uma visão tópica localizada nos estímulos momentâneos (Lück, 2004).

A falta de cooperação e articulação nos esforços para melhoria na qualidade no ensino conduz a equipe de gestão da escola ao equívoco e seu oposto conduziria ao atendimento das demandas educativas da sociedade, cada vez mais dinâmica e exigente.

6. A EVOLUÇÃO DAS FORMAS DE GERIR A EDUCAÇÃO

A administração nas escolas foi modificada buscando aprimorar a gestão escolar às novas demandas. Durante muito tempo, as escolas portuguesas foram geridas de maneira experimental, baseado apenas nas qualidades pessoais e na experiência acumulada do seu Gestor (Cabral, 2012). Com o tempo houve a

disseminação da teoria de gestão e administração escolar que foi sendo assimilada ao longo do tempo pelos órgãos educativos, essa transição só ocorreu pela transposição do conhecimento existente a nível empresarial, da sociologia e da psicologia. Com base em Afonso (2010), foi elaborada uma linha cronológica, contendo o período histórico, o modo de organização da educação em nível nacional e os órgãos responsáveis pela Gestão da mesma. Conforme quadro a seguir:

Quadro 4– Modelos de gestão legislados e praticados –antes de 1974 até 2010.

Período	Organização de Direção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
Período Revolucionário 1974- 1976	Assembleia (Democracia direta nas escolas)	Comissão de Gestão
1976-1991 Gestão Democrática	Ministério da Educação	Conselho diretivo
1991-1998 Modelo Experimental	Ministério da Educação e Conselho da Escola	Diretor Executivo
1998-2008 “Contratos de Autonomia”	Ministério da Educação e Assembleia da Escola	Conselho Executivo ou Diretor
2008 em diante	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

Fonte:Afonso(2010)

Em Portugal, durante os anos 70,já nos últimos anos do Estado Novo,a educação desenvolvia-se segundo um modelo centralizado que, ainda na tradição da orientação ideológica do regime, funcionava como instrumento de controle social. A nomeação dos reitores e diretores era feita diretamente pelo Ministério da Educação de acordo com critérios de confiança política. Com a revolução de 25 de abril houve um movimento da Escola, em torno da conquista do poder e da autonomia perante a administração central, defendendo a aplicação de novos modelos e paradigmas de organização, democráticos e participativos, enfatizando concepções autogestionárias como explicam, Formosinho e Machado (2013):

A “democratização do ensino” procura ficar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram), alimentada por uma concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de

escolarização. Enferma, no entanto, de constrangimentos que lhe advêm do regime político vigente, que não comporta espaços de participação, mas fica-lhe o mérito de ter iniciado o processo de mobilização educativa daquela década (Stoer, 1986: 259), que assume maior expressão a partir de 25 de Abril de 1974. É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares (p.28).

O período entre 1974 e 1976, foi marcado pela autogestão dentro da escola e pela autonomia das mesmas. Em decorrência deste movimento os cargos de diretores e reitores foram substituídos por comissões de gestão, promovendo outras formas de democracia direta absorvidas mais tarde pelos diplomas legais. Os quais passaram a caracterizar uma transição nos modelos de gestão e direção autocráticas para os modelos democráticos proporcionando a partir dessa mudança novas formas de gerir. As comissões de gestão foram promovidas por assembleias através da mobilização e participação dos grupos diretamente ligados ao sistema educativo. De acordo com Lima (2014):

O que ocorreu, em termos de implantação da gestão democrática das escolas, foi uma «deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil», conforme oportunamente observou Stephen Stoer (1985: 67). Esta «ocupação» das escolas, (...), não foi, portanto operada por iniciativa do poder político ou da administração central, na base de qualquer projeto consistente de descentralização. (...). Tratou-se, isso sim, de uma deslocação de facto, de uma «imposição da periferia e da base do sistema» (Grácio, 1986:164) que se apropriou progressivamente de poderes de decisão, exerceu uma autonomia não concedida, mas antes conquistada pela ação, reclamada e ensaiada na prática, através de processos de democracia direta. Aprendendo a decidir, decidindo, e através da decisão alcançando a autonomia (p.146).

Experimentou-se nesta época o exercício da autonomia nas escolas sem interferência do Ministério da Educação, realizado como forma de normatizar a prática no sistema educacional, para Stoer (citado por, Caixeiro, 2014):

A autoridade central no ensino tornou-se mais evidente no processo que conduziu à institucionalização da gestão democrática nas escolas. Em resposta à proliferação dos sistemas de gestão das comunidades escolares postos em vigor através da iniciativa local após a revolução do 25 de Abril, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio (p.82)

Isto se traduziu numa tentativa de reassumir o controle do sistema educativo. O interesse era de regularizar o quotidiano das escolas delegando a comissão um papel secundário e de subordinação ao poder central. De acordo com Caixeiro(2014):

O referido decreto afirma, contudo, o poder do ministro e da administração central, a quem cabe confiar a “direção” das escolas a comissões democraticamente eleitas, as quais terão os mesmos poderes e as mesmas áreas de intervenção que os anteriores reitores e diretores. Ainda que prevaleça a colegialidade, as comissões deverão escolher entre os docentes um presidente que as “representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas” (Artigo 3.º). (p. 83).

As normas apresentadas neste diploma eram experimentais para Silva (citado por, Caixeiro, 2014) é importante ressaltar que:

À data não existia qualquer modelo estruturado de ordenamento jurídico de gestão escolar pelo que a organização variava fortemente de escola para escola, de acordo com as iniciativas locais, as capacidades e competências dos atores no terreno. De acordo com a legislação anterior, o poder e a autoridade formais, ainda que adstritas às Comissões de Gestão eram na prática exercidos pelas assembleias de escola, figura inexistente do ponto de vista formal, mas verdadeiro “contra-poder”, concorrente com os poderes do Ministério da Educação (p. 84).

Esta fase foi marcada pela tensão entre administração central e as periferias do sistema escolar. A transição entre as duas formas da gestão democrática das escolas é simbolizada por um novo desenho organizacional que procura definir a função dos órgãos criados tal como, conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo com funções e competências regulamentadas.

Vários decretos se seguiram baseando-se nas práticas autogestionárias, processo que permeou a década de 70. Entretanto, durante esses processos buscou-se assegurar a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas e descentralização do sistema de administração. Essa época é marcada pela diferenciação entre política e administração, concepção e execução entre superiores e subordinados (Caixeiro, 2014).

Na década de 80 os movimentos notados foram em torno da centralização e mais para o final da década a descentralização do sistema educacional. Em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com propósito de proceder à reforma educativa. De acordo com Formosinho e Machado (2013, p.33) a Administração Educacional passa a ter “aplicação uniforme atodo o território nacional. Este é um impulso à autonomia dosestabelecimentos

consagrado pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro”. Data em que é aprovado o Regime Jurídico de Autonomia das Escolas, através do Decreto-Lei n.º 43/89, com intuito de aprovar medidas de reforço de autonomia das escolas. Segundo Afonso (2004) a autonomia nas escolas se deu em forma de processo lento e gradativo. Apesar de ser aprovado o decreto de 3 de fevereiro de 1989 não foi implantado (Barroso, 2003).

No início da década de 90 o Decreto - Lei n.º 172/91, de 10 de maio, foi instituído em algumas escolas e segundo Flores (citado por, Caixeiro, 2014):

Em termos organizacionais, este modelo é apresentado como uniformizador, pois era aplicável a todos os estabelecimentos de ensino não superior, ou seja, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário e que na essência, se caracterizava pela distinção e separação entre funções de direcção e funções de gestão (p.96).

A substituição desse decreto pelo novo decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio implica, para Caixeiro (2014), que o novo modelo é incompatível com o modelo de gestão democrática. Esse decreto foi experimentado entre 1992/1993, regido por um paradigma centralizado com algumas tendências descentralizadoras. Como reflexo da LBSE o decreto –lei nº 115 –A/98 substituiu por completo o decreto de gestão de Sottomayor Cardia de 1976, conforme Caixeiro (2014):

Legitimado quer pelo Programa Eleitoral do Governo (no qual se destaca a descentralização e o poder local bem como o reforço da autonomia das escolas) quer pelo “Pacto Educativo para o Futuro” (a escola seria o centro nevrálgico das políticas educativas, em resultado da deslocação de competências e de recursos do Ministério da Educação para as escolas através da “celebração de contratos de autonomia)”(p.97).

Em 1996 foram criados, através do despacho nº147 –B/ME/96, de 8 de julho, os territórios educativos de Intervenção Prioritária, uma iniciativa com o objetivo de combater o abandono e insucesso escolar, em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e pelo risco de exclusão continuada. Foi também criado o projeto de Gestão Flexível dos currículos despacho nº4848/SEEI/97 de 30 de Julho de 1997. De acordo com Caixeiro (2014):

O Decreto - Lei n.º 115- A/98 de 4 de maio, ancorado no “Estudo Prévio” de autoria de João Barroso e no Despacho n.º 27/97, de 2 de junho, define o regime de autonomia, administração e

gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário(p.98).

O despacho nº5634 – F/2007 de 26 de Abril, regula a agregação de escolas já previsto no Decreto –Lei nº75/2008 de 22 de abril. Mudança essa que interferiu com as dinâmicas das organizações Escolares das escolas agrupadas ou não. O agrupamento de escolas visa dentre outros objetivos adaptarem progressivamente a rede escolar a escolaridade de 12 anos para todos os alunos.

O sistema educativo português conforme (Caixeiro 2014) revela a matriz neoliberal, tendência a privatização, subordinação da educação a lógica de mercado, competição entre escolas através do posicionamento em rankings escolares, reforço da autoridade do rigor e da disciplina. Ainda segundo a autora houve uma mudança do paradigma da colegialidade para a unipessoalidade do órgão de Gestão das Escolas.

Em 22 de abril de 2008 é homologado o decreto-lei nº 75/2008, criando um novo regime de autonomia, gestão e administração, favorecendo o aparecimento de condições para que o governo das escolas vincasse uma orientação para lideranças individuais, nos estabelecimentos de ensino público de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e ensino secundário, agrupados ou não.

Em 2012 é apresentado o decreto-lei nº137/2012 de 2 de julho e tem como meta o aperfeiçoamento do sistema educacional. São mantidos os órgãos de administração e gestão e o processo eleitoral do diretor reforçando as exigências dos requisitos para exercício da função e os agrupamentos são redefinidos. Para Caixeiro (2014) o novo modelo é centralizado, hierárquico e retira a autonomia dos professores.

Passando da perspectiva Portuguesa para a Brasileira, contextualizando os períodos da história da educação no Brasil e a evolução nas formas de gestão, Pedroza (2013):

Observa que em cada período histórico houve uma forma de administração escolar e subdivide-os da seguinte forma: O primeiro refere-se à administração no período colonial, a qual fora baseada no direito romano. O segundo, Era Republicana, se divide em quatro fases. São elas: fase organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. Cada uma correspondente a um modelo específico de gestão da educação definido de acordo com cada época. Cobia, portanto, aos educadores, se adaptarem aos períodos e gerirem as instituições escolares de forma que atendessem às necessidades do momento. Nas décadas de 70 e 80, o sistema escolar foi marcado pelo centralismo, autoritarismo e estruturas burocráticas padrões(p.3).

Se a trajetória da gestão educativa no Brasil fosse resumida em duas épocas dividiria-se do período da colonização até regime militar iniciado em 1964, vigente até 1985, esta época foi marcada por pouco ou nenhum avanço em termos de gestão educativa. E o período pós-regime militar, avançando até 1994 com primeira versão da nova lei de diretrizes e bases que propõe a gestão democrática como forma de gerir. De acordo com Pedroza (2011) tais tentativas não resolveram os problemas do atraso educacional no Brasil, foram elaboradas devido à evolução do processo educativo.

Pensando na gestão e administração da educação em ambos os países pode-se entender que os países enfrentaram novas demandas advindas das transformações sofridas pela sociedade ao longo das décadas, entretanto, apesar destas transformações o modelo gestor encontrado em ambos os países, a gestão democrática, continua a se descentralizar e se desenvolver em Portugal, já no Brasil o modelo de gestão intitulado como gestão democrática apresenta uma característica pontual uma vez que o sistema educativo é baseado no modelo centralizado de gestão.

7. O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL

Ao gestor democrático compete a ação de coordenar as relações entre todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar, enfocando uma educação que permita uma relação democrática e participativa entre ambos.

No modelo de gestão, o diretor deve liderar o processo da passagem do aspecto administrativo para construir o enfoque na gestão com a autonomia, gestão colegiada, responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola.

O Decreto-lei nº 75/2008 com as alterações introduzidas ao mesmo pelos Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, de acordo com Godinho (2013) define o diretor como órgão unipessoal de administração:

E gestão das escolas públicas portuguesas do ensino não superior. Apresenta uma nova perspectiva de gestão da escola, agora bastante centrada na figura do Diretor, o seu responsável máximo. Dessa forma, o Ministério pretende promover um reforço progressivo da autonomia, uma maior flexibilização organizacional e um reajustamento do processo eleitoral do diretor, dando-lhe assim uma maior legalidade para o desempenho da sua função, atribuindo-lhe também uma maior responsabilização no exercício das suas ações. Dessa forma, o Diretor tem a seu cargo uma tarefa de extrema importância em que é o responsável por fazer cumprir a missão primordial das escolas definida pelo Estado, que consiste em munir todos os cidadãos de “(...) competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” (DL nº75/08).

Com base no Decreto-lei nº75/08 os candidatos ao cargo de diretor apresentam um projeto de intervenção para a escola de escolha de candidatura para que possam ser avaliados e entrevistados como forma de seleção para o cargo de diretor.

O diretor escolar ocupa o espaço antes usado pelo conselho executivo agregando a ele todas as suas demandas. Baseando-se na perspectiva gerencialista de escolha de candidatura.

O gestor assume a responsabilidade, direcionado ao âmbito escolar, organizar, gerir e planejar a partir do currículo nacional, além de lidar com atividades ligadas aos recursos humanos, financeiros, projeto educativo, projetos curriculares de escola e de

turma, plano anual de atividades entre outras que desdobradas demandas administrativas e pedagógicas. Melhor ilustrado pelos quadros cinco e seis.

Quadro 5 - Quadro de resumo de atividades

Demandas Administrativas	Organização e articulação de todas as unidades competentes da escola;
	Controle dos aspectos materiais e financeiros da escola;
	Articulação e controle dos recursos humanos;
	Articulação escola-comunidade;
	Articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional;
	Formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos;
	Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.
Demandas Pedagógicas	Dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos;
	Liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios;
	Promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa;
	Manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade;
	Estimulação à inovação e melhoria do processo educacional.

Fonte: Godinho (2013)

O diretor pode atuar de maneiras distintas segundo Heloísa Luck (2009,p.22)“o diretor escolar, responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. (...) é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares”.

Quadro 6 - Resumo das Concepções Administrativas definidas pela atuação de cada perfil de gestão

Burocrático Estatal e administrativa	O Diretor é percebido como um representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro. Media o controle entre o Ministério e sua administração central ou regional e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola;
Corporativo Profissional e pedagógica	O Diretor é visto como um intermediário entre a escola e os serviços centrais ou regionais do Ministério, garante a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração;
Gerencialista	O Diretor é visto como se fosse o gestor de uma empresa, preocupado essencialmente com a administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o grande objetivo de garantir a eficiência dos resultados alcançados;
Político-Social	O Diretor é um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos.

Fonte: Godinho (2013)

Como figura central na gestão e desempenho das demandas educacionais o diretor acaba por acumular essas concepções fazendo com que sua ação seja um reflexo das concepções citadas de forma participativa, democrática articulado com todos os seguimentos da comunidade escolar cooperando para o bom andamento da função social e Pedagógica desempenhado pelo Gestor na escola.

A função de diretor escolar necessita de acordo com Godinho (2013):

Torna-se cada vez mais importante a figura do gestor escolar eticamente comprometido, crítico, motivado, afetivo e inovador. É necessário uma proposta de gestão administrativa e pedagógica que permitam trabalhar com a realidade vivenciada pelos pais, alunos, professores e escola. A função do gestor não é somente tomar decisões, mas sim contribuir para que todos que ali convivem no espaço escolar possam ter estímulo, incentivando todos no processo de aperfeiçoamento profissional, fazendo com que as mudanças que normalmente ocorrem num processo democrático sejam organizadas da melhor maneira possível. O Diretor precisa de articular o seu trabalho, no plano institucional, a nível interno com o Conselho Pedagógico, o

Conselho Geral, com os Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma e com os restantes membros da comunidade escolar. A nível externo, necessita de articular o seu trabalho com vários parceiros, com o intuito de criar parcerias e protocolos cuja importância estratégica é cada vez mais importante (p.18).

Outros itens de preocupação cotidiana como as avaliações institucionais e seus vários aspectos a avaliar como forma de garantir equidade na oferta educativa englobando a carga diária desempenhada pelo Gestor Escolar em prol da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Há aqui alguns aspectos que valem a pena serem apresentados como a avaliação interna e externa e o regime de autonomia experienciado pelos gestores atualmente. De acordo com Lima, Pacheco, Esteves e Canário (2006) a gestão educacional na década precedente ao ano de 2006 era composta por ajustes periódicos e reformulações face as constantes desafios e transformações sociais. Entretanto no que tange avaliação sistemática da qualidade Pedagógica e resultados educativos pode-se perceber que os mesmos surgiram desde a publicação do Decreto-Lei nº 43/89 de 22 de Abril. Outro ponto é a avaliação institucional, ela é bastante centrada no desenvolvimento organizacional, qualidade na educação e avaliação externa/interna. E ocupa um papel importante no contexto das políticas educativas a nível internacional nacional e comunitário. Surge das políticas de descentralização, seguida da pressão no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas.

Acompanhando estas mudanças o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários. A estratégia deste diploma orienta-se pelo reforço da autonomia conjuntamente com a capacidade de intervenção dos órgãos de direção, tendo sempre presente a abertura ao externo e o intercâmbio com a comunidade local. A autonomia do gestor escolar limita-se a coordenação, organização de todas as atividades da escola perante supervisão do órgão colegial, denominado conselho geral e das restantes estruturas atendendo às leis, diretivas e regulamento do poder central.

Para a sustentação e reforço da autonomia é necessário garantir a prestação de contas e garantir também o funcionamento de sistema de auto avaliação e avaliação externa nos estabelecimentos de ensino.

Ao fim do primeiro capítulo percebe-se que o estado através das políticas direcionadas à educação básica busca projetar um efeito planejado, seja este em curto, médio ou logo prazo. A execução das estratégias desenvolvidas, nestas políticas, por vezes, acaba por surtir apenas parcelas do efeito esperado. A intervenção imposta aos diversos profissionais da área de educação faz com que as variantes desse processo sejam representadas pelo insucesso e outros elementos que englobam o processo de implementação, aceitação e eficácia das políticas, programas e projetos coexistentes que permeiam os sistemas educativos no Brasil. Essa afirmativa torna-se possível baseando-se nas últimas ações públicas por parte do ministério da educação no Brasil em busca de resultados (índices satisfatórios) na rede pública de ensino e na busca pela eficiente gestão dos recursos destinados a educação pública que apesar dos inúmeros programas em desenvolvimento o acesso à educação de qualidade ainda é para poucos.

O ponto mais alto a destacar em Portugal neste quesito diz respeito ao avanço da descentralização da gestão educacional que em março de 2016 iniciou-se o Programa Nacional de Promoção do sucesso Escolar– PNPSE. Com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos, porém, com acompanhamento do ministério através de um centro de formação de escolas e disponibilização de recursos. Outro ponto a destacar atualmente é o financiamento público na iniciativa privada de ensino e repercussão alcançada pelo estado ao tentar se libertar dessa medida. Vale a pena refletir de que maneira este investimento é percebido na educação pública uma vez que se desdobrou em problemas pela sua atuação controversa já que alguns dos usuários não teriam necessidade real de utilização, entretanto, a pressão popular tornou o quadro quase que irreversível perpetuando uma demanda de alunos na rede privada custeados pela educação pública.

A trajetória histórica educativa nos respectivos países é distinta e passam por distintas transformações afetadas principalmente pela política, cultura e economia que circundam e ajustam-se entre si delineando a figura representativa da educação pública atual.

O Estado tem procurado se articular e manter o seu papel como principal investidor na educação ao longo das décadas reforçando os sistemas educativos promovendo políticas específicas de financiamento à educação apresentando diversas maneiras de composição e maneiras de gerir a mesma, repassando para os estabelecimentos de ensino a responsabilidade a ela atribuída no que diz respeito à gestão dos recursos dos mesmos, de acordo com o contexto social vivido em cada país.

II. CAPÍTULO

Após abordagem acerca dos conteúdos elencados para conduzir o tema da investigação são adicionados novos tópicos, sendo estes mais específicos e direcionados ao tema central do trabalho. Os tópicos são divididos por país, são apresentados dois tópicos que versam sobre os mesmos temas, todavia, desenvolve-se na perspectiva de cada país.

8. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PORTUGAL

Desde o final da década de 60, o sistema educativo português seguiu passando por alterações em seu currículo e sua estrutura de ensino, transformações essas também notadas no tempo médio de estudo de um cidadão português que passou de quatro anos de escolaridade básica, entre as décadas de 60 e 80, para nove anos de idade com base na LDBSE lei nº 85/2009, de 27 de Agosto. Atualmente a média de permanência na escola, segundo o relatório Eurydice - 2006/07, é de doze anos. Portugal tem o seu sistema regulado pelo Estado através do Ministério da Educação (ensino não superior) e do Ministério da Ciência, Tecnologias e Ensino Superior. Segundo o relatório Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal, OCDE (2014):

O Estado é a principal fonte de financiamento para a educação em Portugal. O Ministério da Educação e Ciência também é responsável pelo financiamento público da educação. As escolas públicas recebem financiamento diretamente do orçamento de Estado, e as escolas privadas que tenham contrato com o Ministério, são, de acordo com o estabelecido, parcialmente financiadas. Como parte da abordagem descentralizada, as autoridades locais (municípios) podem financiar os custos para a gestão de estabelecimentos de ensino, transporte e atividades extracurriculares. O material escolar é pago pelas famílias (p.16)

A educação básica em Portugal é obrigatória e gratuita de acordo com a Constituição da República Portuguesa. O seu sistema de Educação Pública atende 1.731.329²¹ indivíduos, no total, inicia-se aos três anos de idade e, como já foi referido, tem escolaridade obrigatória de 12 anos de estudos, compreendendo os três ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

²¹Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1003> [consultado em 01-06-2015].

A história da educação em Portugal nas últimas décadas foi marcada pelo movimento de centralização, descentralização e autonomia política e/ou financeira dos modelos de gestão educacional (Justino, 2012). Através de uma breve retrospectiva histórica, pontuando alguns documentos legais e abarcando os últimos acontecimentos que contribuíram para o presente modelo organizacional do sistema de ensino Português, pretende-se observar a atual estrutura do sistema educacional e seus desafios.

Para dar início a retrospectiva achou-se relevante falar sobre os acontecimentos dos últimos quatorze anos, elaborada em ordem cronológica com maior ênfase no ensino básico e secundário, dado os objetivos do trabalho. Conforme os eventos citados abaixo:

- Em 2001 houve a reorganização curricular do Ensino Básico e a criação do Sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências;
- Em 2004 houve a reforma do ensino secundário;
- Em 2006 o plano Nacional de Leitura;
- Em 2007 o plano tecnológico de Educação;
- Em 2008 é aprovado o regime de Autonomia, administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
- Em 2009 é estabelecido o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade;
- Em 2012 foi aprovado novo regime de Autonomia, administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
- Em 2012 foram estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário;
- Em 2012 é criada uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico no ano letivo de 2012-2013 e regulamenta os termos e as condições para o seu funcionamento;
- Em 2013 são definidas as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, bem como, na oferta de

atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC);

- Em 2013 são estabelecidos os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação e normas a observar na constituição de turmas e no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino;
- Em 2013 são concretizados os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no que diz respeito à organização do ano letivo. Estabelece ainda, orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos e na operacionalização da Oferta Complementar;
- Em 2013 é estabelecido o novo regime jurídico da disciplina de educação moral e religiosa católicas a ministrar nos estabelecimentos de ensino públicos e na dependência do Ministério da Educação e Ciência;
- Também em 2013 são fixados os montantes do subsídio anual por alunos concedidos ao abrigo de contratos simples e de desenvolvimento celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;
- Em 2014 os Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social - Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Solidariedade e da Segurança Social - Fixa o apoio financeiro estabelecido no protocolo de cooperação entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ao longo dos anos nota-se o movimento de descentralização administrativa do ministério da Educação direcionando seu modelo de gestão para um regime deliberativo em favor dos estabelecimentos de ensino.

Os processos que traçam a Organização da Educação Básica e Secundária em Portugal são marcados por diferentes iniciativas e tentativas de descentralização na Administração Educativa, procurando fomentar a autonomia das escolas, através da delegação de ações administrativas incumbidas diretamente aos Agrupamentos escolares. As escolas podem apresentar variados graus de autonomia, dentre eles destacam-se a autonomia total e a autonomia parcial, segundo Silva (2010) a total acontece nos casos em que a escola não precisa de autorização externa para acatar ações

deliberadas, no caso das escolas que aderem ao modelo de gestão democrática. Já na parcial acontece o inverso, dependendo de aprovações pontuais para cada ato. Os processos mais recorrentes envolvendo a capacidade de autonomia por parte do gestor Educacional faz referencia a aspectos da gestão financeira e de recursos humanos(Silva, 2010).

A autonomia pode ser entendida segundo Alves (2011) como um fator que pode aumentar a eficiência do sistema escolar, entendida como um acréscimo de outputs a partir dos mesmos recursos; pode também melhorar a qualidade de funcionamento das escolas e o seu grau de democraticidade; e, escolas com maior grau de autonomia, sobretudo no que concerne aos processos de tomada de decisão, aumentam em princípio a probabilidade de encontro entre as preferências dos cidadãos (procura) e as ofertas das escolas.

O sistema de educação em Portugal estrutura-se de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, e divide-se em educação pré-escolar, educação escolar (por sua vez dividida em ensino básico, ensino secundário, ensino superior) e educação extra escolar.

A estrutura educacional Portuguesa é baseada na Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada em 1997, 2005 e 2009. Estabelece um vasto conjunto de princípios gerais, reconhecendo o direito à educação para todos, com igualdade de oportunidades visando o sucesso e a realização pessoal dos indivíduos. Estabelece ainda a não confessionalidade do ensino público e o direito ao estabelecimento de escolas não públicas (nomeadamente, privadas, cooperativas e religiosas).

Os estabelecimentos de ensino da rede pública segundo a OEI²² são designados em função do nível de educação ou de ensino que prioritariamente ministram, podendo a designação abranger diversos níveis e ciclos, de acordo com a tipologia abaixo:

- escola básica do 1.º ciclo com jardim-de-infância - (dos 3 aos 10 anos)
- escola básica do 1.º ciclo - (dos 6 aos 10 anos)
- escola básica dos 2.º e 3.º ciclos - (dos 10 aos 15 anos)
- escola básica integrada com 1.º, 2.º e 3.º ciclos - (dos 6 aos 15 anos)

²² OEI- organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Fonte: <http://www.oei.es/acercadelaoei.php>[consultado em 19-06-2015].

- escola básica integrada com jardim-de-infância – (dos 3 aos 15 anos)
- escola secundária com 3.º ciclo – (dos 12 aos 18 anos)

Melhor visualizado na ilustração abaixo:

O Sistema Educativo Português

Pós-Graduação		Doutoramento		
		Mestrado		
Ensino Superior		Ensino Universitário	Estudos Superiores Especializados	Ensino Recorrente
			Ensino Politécnico	
Ensino Secundário	10º, 11º e 12º	Cursos de Carácter Geral e Tecnológico	Cursos das Escolas Profissionais	Ensino Recorrente
Ensino Básico	7º, 8º e 9º	3º Ciclo		
	5º e 6º	2º Ciclo		
	1º, 2º, 3º e 4º	1º Ciclo		
Educação Pré-Escolar				

Fonte:LBSE de outubro de 2009

Um dos principais desafios no sistema educacional, na atualidade, está ligado à busca pela melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos, ação que reflete a transformação do modelo educativo ao longo das décadas. O sistema educativo evoluiu tentando atender as necessidades educativas e acompanhar as tendências globais, Teodoro (1982) afirmava que a crise no sistema educativo estaria associada às péssimas condições das instalações das instituições, as precárias condições de trabalho, quantidade de conteúdo, o excesso de exames, baixo aproveitamento escolar e alterações na organização da estrutura dos níveis de ensino. Para tanto elaborou três traços fundamentais que davam contorno aos problemas enfrentados. O primeiro era a baixa escolarização entre os Portugueses. O segundo foi o desajustamento do sistema educativo face às necessidades do desenvolvimento econômico e social independente do país. O terceiro traço estava manifesto nas taxas de repetências, reflexo de um conjunto de fatores que desfavoreciam o melhor aproveitamento escolar, problema que espelhava a crise em que passava o sistema educativo no que diz respeito à perspectiva da percepção da sociedade em relação à escola além da crise no sistema capitalista que comprometia o desenvolvimento do país no geral.

Na década de 80 houve a ruptura democrática em decorrência do ocorrido em 25 de abril de 1974, possibilitando novas abordagens na escola Portuguesa fazendo com que o modelo de sistema educativo sofresse alterações significativas em prol do avanço em busca da qualidade na educação (Eurydice, 2006/07).

Atualmente um dos grandes problemas, no tangente a educação pública, envolve o grau de responsabilidade e de implicação do Estado, na assunção do seu papel de administrador geral, gestor e financiador direto da educação pública. Com base em Alves (2011) há uma pressão em torno da educação para que haja maior eficiência, eficácia e equidade no sistema educativo Português. Para tanto, como no caso de muitos outros países, existe um movimento crescente em torno da educação e do modelo educacional que deve ser ofertado pela iniciativa pública, normalmente empurrada para a adoção de novos modelos de administração pública de caráter gerencial mais voltadas para a adesão a ideologias de filiação neoliberal, em concordância com o pensamento dominante no campo econômico e opções financeiras.

9. COMPOSIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA PORTUGUESA

Um decréscimo nos investimentos para todos os níveis de ensino em instituições Portuguesas foi registrado desde 2010, esse investimento é de 5,5%²³ do PIB, valor considerado abaixo da média da OCDE que é de 6,1% de acordo com relatório das Perspectivas das Políticas de Educação²⁴, divulgado em outubro de 2014. Porém quando analisado no período entre 2000 e 2011, houve um aumento de 0,34 pontos percentuais, embora tenham sido impostos cortes no orçamento. Já no Monitor da Educação e da Formação os dados diferem apresentando o investimento de 6,8% do PIB em 2013 em relação a 5,0% média de investimento na União Europeia. Os dados apresentados estão fundamentados na base nos relatórios citados e nos na base de dados Portugal contemporâneo.

Esse investimento feito no sistema educativo Português provém quase que exclusivamente do financiamento público, através de impostos. De acordo com o

²³Entretanto o Monitor da educação e da formação de 2015 destaca o investimento de 6,8% do PIB em 2013 em relação a 5,0% média de investimento na União Europeia. http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-portugal_pt.pdf. Já em consulta ao Pordata esse valor passa para 4,2% no mesmo ano. <http://www.pordata.pt/Portugal/Despesas+do+Estado+em+educação+execução+orçamental+em+percentagem+do+PIB-867>. [consultado em 22-06 -2016].

²⁴Perspetivas das Políticas de Educação. http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf [consultado em 19-07 -2015].

relatório das Perspectivas das Políticas de Educação, divulgado em outubro de 2014, quase todos os gastos com instituições de ensino provêm de fontes públicas (92,5% em 2011 em comparação com a média da OCDE de 83,9%). Segundo a OEI²⁵, o orçamento do Ministério da Educação visa financiar, fundamentalmente, a expansão e manutenção do parque escolar, bem como suportar despesas referentes a recursos humanos e não humanos envolvidos no processo educativo.

Porém os agrupamentos escolares dispõem da prerrogativa baseada no Ofício-Circular N.º 4/2015 (DGAJ/DSGP/DE) de 4 de Fevereiro²⁶ que possibilita alugar²⁷ alguns dos espaços escolares, como quadras de esportes, entre outros, e reverter o lucro em capital para uso interno com gastos inerentes a escola. Tendo em vista que nem todas as escolas o conseguem fazer, geralmente, essa ação funciona como uma poupança, ou recurso extra em que o próprio conselho escolar delibera sobre como onde e quando empregar esse recurso.

Vale a pena ressaltar que a educação é um bem misto, no sentido em que partilha aspectos de bem privado e bem público, de acordo com Alves (2011):

Pelos seus aspectos de bem público e, designadamente, por motivos de eficiência e equidade, faz-se necessária intervenção estatal. E uma das formas prioritárias de o Estado intervir em educação passa, precisamente, por dois pontos do seu financiamento, o que se faz direto às famílias, como forma de acesso ao bem. E outro ponto é o financiamento através de transferências entre os vários níveis da administração, de forma a sustentar a oferta de educação pública (p.39).

Uma das formas que o Estado tem para financiar a educação pública passa por apoiar diretamente às famílias, reforçando a sua capacidade de acesso à educação; este tipo de financiamento consiste, por exemplo, na atribuição de bolsas de estudo, em providenciar alimentação e residência, em intervir através de cheques-ensino, abonos de família, isenções ou deduções fiscais, entre outras formas. Este tipo de financiamento deve permitir, pois, que o bem esteja ao acesso de todos, independentemente dos recursos financeiros de cada um. No caso português, esta preocupação com a maximização da acessibilidade equivale desde logo à promoção de um dos principais

²⁵ OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura <http://www.oei.es/quipu/portugal/financiamento.pdf> [consultado em 19-07-2015].

²⁶ Ofício-Circular N. 4/2015 (DGAJ/DSGP/DE) de 4 de Fevereiro a cerca da execução orçamental nos ofícios circulares 2015. Fonte: <http://www.dgaj.mj.pt/sections/ofcirc/2015>. [consultado em 19-07-2015].

²⁷ Ofício-Circular http://www.igefe.mec.pt/uploads/files/OFCIRC_5_DGPGF_2014.pdf [consultado em 19-07-2015].

vectores da eficácia, atendendo à missão a qual o sistema educativo se afixou a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Alves, 2011).

O Ministério da Educação financia os serviços centrais e regionais, assim como os estabelecimentos de ensino público, através de dotações inscritas no Orçamento do Estado para o Ministério da Educação. Também subsidia estabelecimentos de ensino particular e cooperativo dos ensinos básico e secundário, de acordo com o estabelecido no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (OEI, 2003).

O Ministério da Educação disponibilizou às entidades educativas²⁸ o valor de 80.500 (oitenta mil e quinhentos euros), por turma, em caráter de coparticipação do apoio financeiro, nos termos do artigo 16.º da Portaria n.º 172/2015, de 5 de junho, através da Portaria n.º 172-A/2015, publicado no Diário da República n.º 109/2015. O Estado, através dessa ação, cumpre igualmente o seu papel de acordo com a Constituição da República Portuguesa, nos seus artigos 73º, 74º e 75º promovendo a equidade social, igualdade de justiça social e de oportunidade no acesso a Educação. Com base no relatório das Perspectivas das Políticas de Educação, divulgado em outubro de 2014, a participação do gasto privado em instituições de ensino é de (7,5%) inferior a metade da média da OCDE (16,1%). O financiamento privado é maior no ensino superior (cerca de 31,4%, de todas as despesas, um pouco acima da média da OCDE de 30,8%).

Relativamente aos fundos públicos investidos em educação, a aplicação pode ser feita de diversas formas: direcionado para as instituições sem intermediários ou podem acontecer através de programas governamentais ou ainda através das famílias. Segundo Alves (2011) o financiamento da Educação é mais comumente feito através de transferências entre os vários níveis da administração, de forma a sustentar a oferta de educação pública.

Assente no relatório da OCDE (2014) publicado pelo DGEEC²⁹ desde 2008 os municípios são responsáveis pela oferta da educação pré-escolar até o 3º ciclo do ensino básico. Já a autonomia na definição de currículos foi concedida às escolas a partir do Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho, que também possibilita o estabelecimento

²⁸ Parecer n.º 7/2011. D.R. n.º 76, Série II de 2011-04-18 - Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Parecer sobre financiamento do ensino particular e cooperativo através de contratos de associação. Para os Anos Letivos 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018, Respetiva Atribuição de Apoio Financeiro por parte do Estado.

²⁹ DGEE - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. [consultado em 19-09-2015]. www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec/

voluntário de acordos de autonomia de acordo com o texto do Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal(OCDE, 2014).

Com base em Leite & Machado (2015) os recursos partiam direto do ministério da Educação para o poder local, porém, com a municipalização da Educação, ficou a cargo dos municípios a responsabilidade sobre as políticas educativas; administração da escola; currículo escolar; organização pedagógica e administrativa e gestão de recursos. Uma somativa do reflexo das políticas de descentralização da gestão educativa que vem sendo implantado há décadas no sistema educativo Português, atualmente em execução, de maneira a proporcionar mais autonomia e capacidade de adaptação do currículo a realidade local. De maneira a possibilitar a promoção da cultura, adaptada a necessidade econômica específica de cada região resgatando valores culturais (Barroso, 2005).

De acordo com Formosinho e Machado (2013b) existem mais dois conceitos geralmente associados às políticas e aos processos de descentralização educativa: o de municipalização, quando aplicado à transferência de poderes e competências para as autarquias locais, especialmente os municípios, e o de autonomia quando essa transferência se processa para as escolas.

O investimento na educação pode ser traduzido em uma aplicação total de 5,3% do PIB Nacional de 2011, de acordo com o relatório *Education at a Glance 2014*, valor muito aproximado ao investimento médio feito pelos outros países membros da OCDE que é de 5,6% (OCDE, 2014).

O investimento anual por aluno efetuada em estabelecimentos de educação e ensino, com base na paridade de poder de compra do PIB, 2011 é de 5 865 euros nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em nível Nacional e uma média de 8 296 euros entre os países membros. No 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário o valor é de 8 676 euros em nível Nacional e de 9 280 euros como valor médio de investimento. O Financiamento Público é de 92,5% em Portugal e de 83,9% de valor médio, o Privado é de 7,5% em nível Nacional e de 16,1% entres os outros países membros (OCDE, 2014).

A tabela abaixo representa o investimento Público em Educação a cada ano, o horizonte temporal escolhido para a análise foi determinado pela disponibilidade de dados.

Quadro 7 -Despesa total do Estado em educação: execução orçamental – Euro- Milhões

Anos	Despesas do Estado em Educação
------	--------------------------------

2000	6.202,6
2001	6.729,8
2002	7.276,7
2003	7.005,0
2004	7.132,1
2005	7.316,1
2006	7.263,4
2007	7.232,1
2008	7.348,6
2009	8.507,4
2010	8.559,2
2011	7.878,5
2012	6.622,4
2013	7.108,4
2014	6.959,1

Fonte: PORDATA³⁰

Pode-se perceber um aumento progressivo iniciando no ano de 2000 seguido de um decréscimo no ano de 2012 e oscilando em 2013 para depois voltar a descer em 2014. As verbas da educação são suportadas através de dotações inscritas no Orçamento do Estado para o Ministério da Educação. As Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, com meios próprios ou através de transferências orçamentais do Estado, financiam os seus serviços educativos e os estabelecimentos de ensino, nas respectivas regiões. Outros agentes financeiros, como as famílias oferecem contributos diretos à educação através da compra de livros e material escolar. A Comunidade Europeia tem também participado no financiamento da Educação, em Portugal, através do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) e do Fundo Social Europeu (FSE). (OEI, 2006)

Ainda com base no relatório da OEI³¹ (2002) Encontra-se em curso o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) os apoios e complementos educativos previstos no domínio da ação social escolar traduzem-se nos outros

³⁰Despesas do Estado em educação: execução orçamental. Fontes de Dados: DGO/MF - Relatório/publicação "Conta Geral do Estado". Fonte: PORDATA. Última actualização: 2015-07-17 <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

³¹ OEI- Organização dos Estados Ibero-americanos – Para Educação a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/#sis2>

programas de alimentação e nutrição; transportes escolares; residências para estudantes; ação social; seguro escola.

A concretização dos projetos se dá por meio do financiamento de infraestruturas e equipamentos dos ensinos básico, secundário e profissional, formação contínua de professores e de responsáveis pela administração educacional, formação tecnológica, profissional, artística e ensino recorrente, infraestruturas do ensino superior e formação avançada do ensino superior.

Direcionado ao processo orçamentário 2015 com base no relatório da direção geral de Planeamento e Gestão Financeira nas Despesas por Fonte de Financiamento pode-se ter uma visão do investimento geral em Educação conforme tabela abaixo:

Quadro 8 -Financiamento público em educação por nível de administração: central, regional (1999-2011).

Anos	Nível de administração Administração central	Administração regional
2000	94,6	5,4
2001	95,1	4,9
2002	94,7	5,3
2003	94,4	5,6
2004	93,5	6,5
2005	93,9	6,1
2006	93,6	6,3
2007	93,9	6,1
2008	93,9	6,1
2009	94,1	5,9
2010	94,5	5,5
2011	94,2	5,8

Fonte: PORDATA ³²

Com base nos indicadores de dados financeiros do PORDATA³³ foram montadas tabelas com porcentagens de investimento em educação, no período, disponibilizados

³²Financiamento público em educação por nível de administração: central, regional e local (%) (1999-2011).

Fontes de Dados: Eurostat | UNESCO-UIS | OCDE | Entidades Nacionais - Recolha de Dados UOE
Fonte: PORDATA. <http://www.pordata.pt/DB/Europa/Ambiente+de+Consulta/Tabela>.

³³PORDATA- Base de Dados Portugal Contemporâneo. Última actualização: 2016-02-03. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal>.

pela base. Os valores descritos representam 100% do investimento e se mantêm constantes durante o intervalo dos onze anos apresentados.

Estes dados representam o investimento geral por nível de administração, entretanto pode-se conferir o investimento geral por aluno no país com a despesa per capita em nível nacional. Os dados disponibilizados alcançam o intervalo maior que o anterior como pode ser percebido abaixo:

Quadro 9 - Investimento do Estado em educação: execução orçamental per capita em Euros a cada ano

Anos	Investimento do Estado em educação <i>per capita</i>
2000	602,8
2001	649,4
2002	698,4
2003	669,8
2004	680,3
2005	696,6
2006	690,3
2007	686,0
2008	696,0
2009	805,0
2010	809,5
2011	746,2
2012	629,8
2013	679,8
2014	669,1

Fonte: PORDATA³⁴

Esse investimento é feito em nível nacional direcionado a educação básica. No que tange o investimento por aluno, o Governo mantém um valor de investimento médio na faixa dos seiscentos euros com exceção do intervalo entre dois mil e nove e dois mil

³⁴Despesas do Estado em educação: execução orçamental per capita. Fontes de Dados: INE - Estimativas Anuais da População Residente. DGO/MF - Relatório/publicação "Conta Geral do Estado" - Última actualização: 2015-11-16. Disponível em: <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

e dez onde esse investimento passou para a faixa de oitocentos euros com decréscimo para a faixa de setecentos até voltar à faixa dos seiscentos euros a julgar pelos dados disponibilizados pela base.

Esse investimento também se mantém na média na relação investimento em educação – Produto Interno Bruto, e representa um investimento médio quase estático como pode ser percebido na tabela abaixo:

Quadro 10- Investimento do Estado em educação: execução orçamental em % do PIB

Anos	Investimento do Estado em educação em % PIB
2000	4,8
2001	5,0
2002	5,1
2003	4,8
2004	4,7
2005	4,6
2006	4,4
2007	4,1
2008	4,1
2009	4,8
2010	4,8
2011	4,5
2012	3,9
2013	Pre 4,2

Fonte: DGO/MEF³⁵

Com exceção dos anos dois mil e um e dois mil e dois o valor destinado se mantem na mesma média. O ano de dois mil e doze representa o menor investimento na educação nesse período.

A evolução das porcentagens do PIB a cada ano acompanha o desempenho econômico do País que enfrenta uma crise financeira junto com outros Países da Europa. No último ano, 2014 o crescimento do PIB nacional foi de 0,09% mas, houve

³⁵Relatório/publicação "Conta Geral do Estado" - INE | BP - Contas Nacionais Anuais (Base 2011) Fonte: PORDATA. Última actualização: 2015-07-01

cortes no investimento direcionado a Educação, a porcentagem em relação ao PIB não foi divulgada pelo PORDATA.

10. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

As transformações ocorridas por parte da educação Pública ao longo dos anos refletiram os períodos vivenciados pela sociedade Brasileira, influenciada, sobretudo pela sociedade política que marcou cada época. A proposta central deste tópico é de apresentar as alterações na estrutura da Educação básica. Porém convém conceituar previamente a Educação básica no Brasil.

A educação básica é difícil de ser analisada em virtude das múltiplas circunstâncias que a cercam. Seus fatores determinantes são objeto de leis, políticas e programas nacionais alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais, permite a educação uma ampla variação em sua análise. Para realização dessa análise pode ser feita uma divisão do conceito levando em consideração quatro preliminares que nomeadamente passam pela economia, pelo conceito isolado da educação básica, pelo direito a educação provida pelo estado e finalmente pela desigualdade socioeconômica, segundo, Cury (2002):

A primeira preliminar é não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica. [...] o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. [...] não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Considerar este contexto socioeconômico descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais. Afirmar a determinação socioeconômica sobre a educação não é negar as determinações internas a ela (p.3).

Na segunda preliminar o autor defende a ressignificação do conceito da educação a partir da constituição federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases para Educação de 1996 cujo art. 21 define a educação como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito o ensino

fundamental e o ensino médio cita suas finalidades no art. 22. De acordo com Cury (2002):

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (p.6).

A terceira preliminar ainda segundo Cury (2002) é sobre o direito a educação que durante décadas foi um privilégio destinado a poucos. Todavia a constituição Federal reconhece o acesso a educação como dever do estado e com o art. 4º da Lei 9.394 /96 a educação torna-se um direito de todo e qualquer cidadão e o Estado participa como o seu principal mediador.

A quarta e última preliminar trata da desigualdade socioeconômica, Cury (2002) ressalta que a qualidade da educação básica, não é exclusiva ou privativa de nenhuma de suas etapas e/ou modalidades, então o caráter indispensável articulado à cidadania e ao trabalho é próprio de toda a educação básica.

Os pontos levados em consideração no texto citado acima ainda podem delinear traços na análise da Educação Básica num contexto atual, provando que apesar das melhorias alcançadas nessa área o caminho a percorrer é longo.

O Plano Nacional de Educação em vigência conseguiu lançar como meta a melhoria de todas as etapas e modalidades do ensino básico, entre outras. Atualmente a educação básica é norteadada pela Lei nº 9.394, lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e o Plano Nacional de Educação e outros documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Com base estatística no INEP³⁶ a Educação Básica atende à 40.366.236 crianças, jovens e adultos na rede pública e pretende ampliar esse número até 2024, prazo final para alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

Pensando na organização da estrutura do sistema básico educativo desde seu início até a sua atual conjuntura, gerou-se a necessidade de uma retrospectiva acerca das principais reformas que ocasionaram mudanças na organização da estrutura da educação brasileira. Para explicar melhor essas mudanças será apresentado um cronograma partindo da época em que houve considerável influência sobre o modelo de estrutura regular da educação até o modelo atual em vigor no país. Embora o Brasil tenha passado

³⁶Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira

por sete constituições federais o presente texto está pautado na apresentação de fatos relevantes ao longo das principais décadas em que houveram modificações significativas para educação e nas fases sugeridas por Gadotti (citado por, Pedroza, 2011) A história da educação brasileira é dividida em três fases: a) do descobrimento até 1930, b) dos anos 1930 a 1964 e c) o período pós-64 fase que perdurou até 1985. Após este ano, começa uma nova transição que perpassa pela atualidade e revela o mau desempenho do setor educacional brasileiro.

O primeiro sistema educacional brasileiro esteve em vigor durante a fase do descobrimento até a década de trinta tendo como característica inicial o ensino religioso passando para o ensino elitizado e para poucos. Segundo relato da organização internacional intergovernamental especializado em educação, ciência e cultura os primórdios da educação brasileira OEI (2002) deu-se:

De acordo com analistas da educação brasileira afirmam que somente no final do Império e começo da República delinea-se uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela Igreja Católica. Durante a Colônia (1500-1822), a educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. No final deste período e durante o Império (1822-1889), delinea-se uma estrutura de classes, e a educação, além de reproduzir a ideologia, passa a reproduzir também a estrutura de classes. A partir da Primeira República (1889-1930), ela passa a ser paulatinamente valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção (p.21)

Anteriormente, a educação não acontecia em etapas como temos atualmente, uma vez que as turmas eram geralmente únicas e com o objetivo de alfabetizar. Segundo Neto e Maciel (2008), o objetivo final era converter o índio à fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever português. No período relativo à primeira fase da independência a educação ganha um pequeno espaço. Na constituição de 1824, conforme Teixeira (2008), foi estabelecida a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização, preferencialmente, pela família e pela Igreja, bem como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. Não havia, nesse momento, a atribuição de competências específicas às províncias para sua efetivação. A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria, segundo Vieira (2007):

A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político. É de se ressaltar, entretanto, a referência à ideia de gratuidade da instrução primária para todos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827 ou pela primeira Constituição republicana, de 1891, a ser detalhada adiante. Não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia (p.294).

Em 1834 foi providenciada a criação e provimento da educação superior a nível nacional cabendo as Províncias (estados e municípios) a atribuição de criar e manter a oferta educativa dos estudos primário e secundário (Ribeiro, 1993). Então as etapas ficaram de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 11 - Estrutura das etapas da educação desde depois do descobrimento até final da década de 20

Etapas de Ensino	Provedor
Ensino Primário	Províncias
Ensino Secundário	Províncias
Ensino Superior	Corte

Fonte: Ribeiro, 1993.

Em relação aos eventos anteriores, podem ser percebidos a partir do quadro apresentando algumas variações advindas da adição de mais anos de estudo sendo estes implantados progressivamente ao longo dos anos. Porém o ensino oferecido apresentava-se de maneira não sequencial, o ensino primário consistia apenas na alfabetização o ensino secundário na apreensão de um ofício e os poucos cursos superiores existentes eram apenas destinados às camadas mais altas da sociedade. O direito a educação pública gratuita mesmo garantido por lei não estava assegurado pelo governo de maneira que os índices de analfabetos no Brasil cresciam exponencialmente.

Em 1930 houve a criação do Ministério da Educação e Saúde proporcionando uma reforma em todos os níveis de ensino com a junção das Faculdades de ensino superior e a definição de duas etapas de ensino hoje tido como básico, a primeira etapa era obrigatória e contemplava os cinco primeiros anos de estudo capacitando os estudantes à tomada de decisões em qualquer situação e a segunda etapa

complementava a primeira e era oferecida em caráter não obrigatório com mais dois anos de estudos provendo habilidades para futuras atividades profissionais.

Posterior a esses acontecimentos houve a reforma dos pioneiros no ano de 1932 com indiscutíveis contribuições para processo de consolidação da educação através de um projeto de sistema educacional unificado, pautado num programa educacional mais amplo e federalização do ensino. Como pode ser percebido na citação do (Histerdbr, 2006):

a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (p.47 - 48).

O destaque do Manifesto era centrado em três pontos, garantia de acesso a escolas e progressividade nas etapas de estudo, currículo padronizado e garantia de qualidade no ensino público. Desta vez assegurando o acesso das classes mais baixas da sociedade às escolas.

O quadro a seguir apresenta a estrutura das etapas de ensino após as reformas da década.

Quadro 12 –Estrutura das etapas de ensino da educação regular na década de 30

Etapas de Ensino	Subdivisões/Denominação	Nível de Seriação	Tempo de estudo
Ensino Primário	Alfabetização	Turma única	1 ano
Ensino Secundário	Fundamental Complementar	1ª à 5ª Turma única	5 anos 2 anos
Ensino Técnico	_____	_____	_____

Fonte: Ribeiro, 1993.

Em 1937 o foco foi no ensino técnico e na discussão sobre os diferentes caminhos tomados após o ensino primário. Em 1942 houve uma modificação na estrutura dos ciclos de estudo apresentando duas etapas maiores a primeira etapa de quatro anos, chamada ginásial e a segunda etapa abrangia mais três anos de estudos e

era chamada de colegial, ofertado em duas categorias à científica voltada para as ciências e a clássica com ênfase nas letras. Também fazia parte do ensino regular o ensino técnico – industrial com quatro anos para formar artesãos especializados em escolas industriais, três anos para formar técnicos especializados, e três anos para o ensino normal. Estes cursos técnicos eram oferecidos após a conclusão do ensino ginásial para complementar os anos de estudo em equivalência a segunda etapa de estudos.

Já o ensino primário continuou sem modificação, conforme quadro abaixo:

Quadro 13 – Estrutura das etapas da educação regular na década de 40

Etapas de Ensino	Categorias	Subcategorias	Nível de Seriação	Tempo de estudo
Jardim de Infância	Em articulação com o Primário elementar			
Ensino Primário	• Fundamental	• Elementar • Complementar	1ª à 4ª _____	4 anos 1 ano
	• Supletivo	_____	_____	2 anos
Ensino do Segundo Grau	• Ginásial	_____	1ª à 4ª	4 anos
	• Colegial	• Científico • Clássico	1ª à 3ª 1ª à 3ª	3 anos
Ensino Técnico	• Industrial • Agrícola • Comercial • Formação de professores	_____	_____	_____

Fonte: Decreto-lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946.

O Ensino Técnico passou por uma ampliação que correspondia aos anseios da época. De acordo com o decreto de Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, ficou instituído que o ensino comercial seria ministrado em dois ciclos. Dentro de cada ciclo, o ensino comercial desdobrar-se-ia em cursos. Desta forma os cursos de ensino comercial foram divididos em três categorias: Curso de formação, curso de continuação e curso de aperfeiçoamento. O primeiro ciclo dos cursos de formação compreendia apenas o curso comercial básico com duração de quatro anos. E o segundo ciclo dos cursos de formação eram divididos em cinco cursos sendo estes de comércio e

propaganda; de administração; de contabilidade; de estatística; de secretariado, com duração de três anos cada curso. Os cursos de continuação eram oferecidos em nível de primeiro ciclo já os de aperfeiçoamento poderiam ser oferecidos nos níveis de primeiro ou do segundo ciclo.

Em 1961 houve a instituição da LDB e a estrutura da Educação ficou de acordo com o quadro abaixo:

Quadro14 – Estrutura das etapas da educação regular na década de 60

Etapas de Ensino	Nível de Seriação	Duração
Pré-escola	Do 1ª ao 3ª nível	3 anos
Escola Primária	Do 1ª ao 4ª nível	4 anos
Ginásio	Do 1ª ao 4ª nível	4 anos
Colégio	Do 1ª ao 3ª nível	3 anos

Fonte:OEI Brasil, 2002 ³⁷.

Em 1971 foi renovada a versão da LDB de 1961, nesta nova versão a estrutura dos ciclos de ensino apresentava-se dividida em dois graus, sendo o primeiro grau obrigatório dos sete ao quatorze anos de idade, o segundo grau era composto por três ou quatro anos de ensino dependendo do curso e especificidade escolhida. Segundo Assis (2012) durante o período de 1954 até 1985 houve iniciativas de normatizar a educação no país, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus.

Especificamente no ano de 1971, em que foi constatada a obrigatoriedade do ensino básico, pelo menos teoricamente, passando de 4 para 8 anos de duração. A estrutura das Etapas da Educação ficou conforme quadro abaixo:

Quadro 15 – Estrutura das etapas da educação regular na década de 70

Etapas de Ensino	Séries equivalentes

³⁷OIE- Informe Ministério, 2002 - Breve Evolução Histórica do Sistema Educacional. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/#sis2>.

Ensino Primário	1ª à 4ª série
1ª Ciclo do Ginásial	1ª à 4ª série
2ª Ciclo do Ginásial	1ª à 3ª série

Fonte:OEI Brasil, 2002³⁸.

Na LDB de 1996 a obrigatoriedade é alterada passando para quatro até os dezessete anos de idade, divididos em pré-escola, ensino fundamental subdivididos em alfabetização, anos iniciais e anos finais e a última etapa do ensino básico o ensino médio. Todas as etapas aqui elencadas integram o modelo geral regular não foram levadas em consideração as conquistas da educação para crianças com necessidade especiais ou outras modalidades de ensino paralelas ao modelo regular. A estrutura geral dos ciclos pode ser vista no anexo no final desse trabalho. A atual estrutura e funcionamento da educação brasileira decorrem da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respectivas Emendas Constitucionais em vigor (OEI³⁹, 2002).

³⁸Organização de Estados Ibero-americanos [OEI], Informe Ministério, 2002 - Breve Evolução Histórica do Sistema Educacional. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/#sis2>.

³⁹Organização de Estados Ibero-americanos [OEI], Informe Ministério, 2002 - Breve Evolução Histórica do Sistema Educacional. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/#sis2>.

A divisão das principais etapas da educação básica em vigor no Brasil apresenta-se de maneira específica e pode ser percebida a partir da conjuntura atual representada pelo quadro abaixo de acordo com a idade esperada:

Quadro 16- Estrutura das etapas da Educação Básica

Etapas	Subdivisão das Etapas	Anos Equivalentes	Idade Esperada
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escola • Creche 	_____	0-3 4-5
Educação Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização • Anos iniciais • Anos Finais 	1ª ao 3ª ano 4ª ao 5ª ano 6ª ao 9ª ano	6-14
Ensino Médio	_____	_____	15-17
Educação de Jovens e Adultos	_____	_____	A partir de 18
Ensino técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Integrado • Concomitante • Subsequencial 	_____	A partir de 18

Fonte:OEI Brasil, 2002.

Esse modelo mostra, de forma simplificada, os ciclos com maior oferta e demanda vigorando no Brasil. No geral, pode-se perceber que as alterações políticas elencadas nesta breve contextualização histórica e toda a influência imputada sobre as políticas educativas e especificamente sobre o modelo de estrutura da educação, obrigaram a que o quadro da educação no Brasil tivesse evoluído de maneira lenta, sofrendo diretamente os reflexos das crises políticas vividas durante variadas décadas, pelos diversos governos que passaram pelo poder no Brasil.

Todas as mudanças na estrutura do sistema educacional interferiram diretamente no ensino público. O educador Vitor Henrique Paro (2014) afirma que a escola está atrasada em termos de metodologia pelo menos uns cem anos. Com certeza apresenta nada mais do que um reflexo da desordem educacional confrontada nos dias atuais.

O modelo educativo perpetuado por décadas privilegiava apenas uma parcela da população com necessidades educativas, entretanto ao passo que o estado passou a prover de forma abrangente o acesso à escola em todo o país o fez de maneira precária comprometendo a qualidade da educação oferecida nos estabelecimentos públicos e

abrindo um abismo entre a educação pública e a educação privada que hoje se encontra bem consolidada e com diferente nível de qualidade em relação a oferta pública de ensino. Embora seja necessário o reconhecimento de pequenos avanços no tangente ao nível dos educadores, tais como a exigência do curso superior de licenciatura para a docência, necessidade de capacitação periódica, carga horária definida e livre outras ações tidas como vitória para luta dessa classe trabalhadora, estes estão a anos luz do reconhecimento merecido em forma de prestígio, remuneração e melhores condições de trabalho. Situação que apenas serve para perpetuar o desfavorecimento de uma categoria profissional de alta relevância para o crescimento interno do País e expropriar a sociedade de uma escola pública de qualidade.

O sistema de educação atual obedece à LDB 9394/96 e ao Plano Nacional de Educação, e é dividida em níveis e modalidades. Quanto aos níveis tem-se a Educação Básica e Educação Superior referente às modalidades de ensino são oferecidas atualmente quatro, educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação profissional e a educação à distância. Tem como finalidade contribuir para a construção da identidade cultural e formação cidadã.

Apesar do foco na Organização da Estrutura da Educação durante ao longo desse período de transformações foram ignorados outros aspectos no processo até obter-se a atual composição, um dos aspectos a destacar é a compreensão de sistema educacional. Para chegar até esse entendimento convém fazer um regresso até a discussão sobre o sistema educacional em si, segundo Saviani (2010):

a construção de um Sistema Nacional de Educação nada tem de incompatível com o regime federativo. Ao contrário, eu diria que a forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação (p.9).

O autor afirma que o que temos atualmente no Brasil não pode ser considerado um sistema educacional, pois o mesmo ainda não aconteceu apesar de várias oportunidades. De acordo com Braga (2015) a primeira oportunidade de organização de um Sistema Nacional de Educação no Brasil ocorreu na década de 1930, através do manifesto dos pioneiros e foi perdida com o advento do Estado Novo. Uma nova oportunidade se abriu em decorrência da Constituição Federal de 1946, que reiterou a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. Porém essa ação não foi assegurada e a preocupação com o Sistema Nacional de

Educação foi desvanecendo. Com a nova LDB de 1996 as oportunidades pareciam ressurgir, porém o novo momento político fez com que o foco no minimalismo por parte do estado fosse preservado. De acordo com Saviani (2010):

Após três oportunidades perdidas, abriu-se, em 2010, uma nova possibilidade com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Efetivamente, as conclusões e encaminhamentos aprovados nesta Conferência preveem a instituição no país de um Sistema Nacional de Educação. Mas, para que isso venha a ocorrer, é preciso que se garantam determinados requisitos. Em primeiro lugar, trata-se de construir um verdadeiro sistema, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. Não se trata, portanto, de se entender o Sistema Nacional de Educação como um grande guarda-chuva com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino, incluído o do Distrito Federal, o próprio sistema federal de ensino e, no limite, 5.565 sistemas municipais de ensino, supostamente autônomos entre si. Se for aprovada uma proposta nesses termos, o Sistema Nacional de Educação se reduzirá a uma mera formalidade, mantendo-se, no fundamental, o quadro de hoje com todas as contradições, desencontros, imprecisões e improvisações que marcam a situação atual, de fato avessa às exigências da organização da educação na forma de um sistema nacional (p.34).

O País colhe os resultados de uma educação sem qualidade e desigual que se insere em uma malha muito bem articulada de programas educativos para justificar sua estruturação confusa que funciona de maneira a articular as esferas públicas, mas não consegue prover uma unidade nacional ou um sistema que padronize a qualidade do ensino no País. No que tange a constituição de um sistema de educação Segundo Cury (2012) hoje se tem uma organização da educação nacional por colaboração recíproca entre as competências dos entes federativos e um sistema nacional (articulado) de educação por cooperação recíproca que se pauta na União exercendo uma função supletiva. Sem aumento no financiamento e atuação proativa da União, um sistema educacional ou a cooperação que existe atualmente resultariam no mesmo.

Após a reflexão e constatação da real necessidade de implantação de um Sistema Educacional no Brasil deve-se refletir também sobre “a possibilidade do sistema nacional assumir uma função de simples articulador dos sistemas estaduais e municipais de ensino” o que tornaria toda mobilização, feita até o presente, nula (Saviani, 2010, p.21).

Partindo para outros aspectos das transformações sofridas pela educação, Sander (citado por, Pedroza, 2011) observa que em cada período histórico houve uma forma de administração escolar e subdivide-os da seguinte forma: O primeiro refere-se à administração no período colonial, a qual fora baseada no direito romano. O segundo, Era Republicana, se divide em quatro fases. São elas: fase organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. Cada uma correspondente a um modelo específico de gestão da educação definido de acordo com cada época. Cobia, portanto, aos educadores, se adaptarem aos períodos e gerirem as instituições escolares de forma que atendessem às necessidades do momento.

Com base no entendimento dessa organização das fases torna-se fácil entender o pensamento compartilhado por Cury (2002) a educação básica sofreu fortes impactos desde a constituição da república de 1988. E continua a enfrentar transformações, porém não lineares, a luta pela educação pública e de qualidade é constante e fomenta a criação e aplicação de novas políticas educativas que contribuem para esse ideal de qualidade.

O pensamento dos autores quanto às transformações e adaptações na educação em busca da qualidade no ensino público remonta à reflexão acerca de diversos problemas enfrentados pela Educação no Brasil, porém que não cabem ser abordados nesse tópico.

A estrutura do ensino público ofertado no Brasil apesar de suas transformações ao longo das décadas encontra-se posicionado na retaguarda entre os modelos derivados dos Países que priorizam a educação como pode ser percebido nas avaliações internacionais que registram a ínfima melhora do Brasil em relação à educação. Como prova disto tem-se o resultado do PISA⁴⁰ 2012 que apresenta o Brasil na posição 58ª no ranking de 65 países participantes. O desempenho microscópico do Brasil nessa avaliação pode ser atribuído aos problemas estruturais existentes na educação, arrecadação e investimento na educação deveriam ser feitos de maneira mais equitativa e com maior responsabilização ao descumprimento das regras que deveriam pressupor o caminho desses recursos.

⁴⁰ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

11.COMPOSIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS à EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A economia da educação vem tomando destaque entre os pesquisadores em educação e vem trazendo importantes contribuições para o estudo das temáticas envolvendo o financiamento da educação, igualmente conferindo destaque ao entendimento da organização e da gestão da educação, sobretudo no que diz respeito ao vínculo entre financiamento, as políticas educacionais e o Estado, no concernente aos estudos e análises.

As informações sobre a gestão dos recursos públicos estão disponibilizadas em sites oficiais, dados que, comumente, apresentam alguns problemas que dificultam sua compreensão e o tratamento metodológico por parte de pesquisadores Zackseski & Rodriguez(citado por, Cruz, 2012). Em geral, verificam-se diferenças consideráveis quando se confrontam os dados extraídos de distintas fontes, seja porque utilizam formas diversas de sistematização, seja porque, ao que tudo indica não se pretende, efetivamente, elucidar a forma de uso dos recursos públicos. No caso dos recursos da Educação, não é diferente (Cruz, 2012).

Na esfera Federal tem-se o Ministério da Educação - MEC como principal órgão responsável por dar andamento as políticas educacionais, conforme previsto na legislação, compete à União a coordenação da política nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas. A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (Dourado, 2007)

A educação ao longo da sua história no Brasil sofreu numerosa influencia, advindas do campo da economia, política e sociedade, dentre os diversos fatores que contribuíram para essas transformações foi igualmente marcada por alterações ligadas a momentos políticos de aproximação ou distanciamento da democracia.

Para entender como se articula o financiamento da educação através das esferas públicas, Dourado (2013) explica que a organização do sistema educacional brasileiro, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), se caracteriza pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, os estados e municípios, o que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino. É pertinente lembrar que a receita tributária de modo geral aumenta em períodos de expansão econômica e diminui em períodos de recessão, logo as alterações no financiamento da educação são esperadas.

Conforme Dourado (2013) compreender o financiamento da educação básica no Brasil implica conhecer o processo orçamentário e sua execução, analisar a responsabilidade dos entes federados, a importância do regime de colaboração entre esses e o papel desempenhado pelos fundos destinados à educação básica, assim como as fontes adicionais de recursos.

Este tópico ambiciona proporcionar uma melhor compreensão sobre a organização e origem do financiamento da educação no Brasil, através de análise descritiva, para tanto, acredita-se na importância da apresentação de uma breve retrospectiva histórica sobre o percurso da legislação que fundamentou o investimento em Educação durante os variados períodos e governos no país.

A referida política de vinculação de recursos da receita de impostos destinados à educação começou em 1921, na Conferência Internacional do Ensino Primário patrocinada pelo Governo Federal, que lançou a proposta de 10% dos impostos para a educação. Em termos legais, essa proposta veio a concretizar-se na Constituição de 1934, quando se determinou a vinculação de 10% de impostos da União e dos Municípios e de 20% dos Estados e Distrito Federal (Neto, 2013).

Em 1937 a ditadura de Getúlio Vargas instituiu uma nova Constituição, período em que a vinculação das receitas destinadas a educação ficaram suprimidas, voltando a ser reestabelecida pela Constituição de 1946 e suprimida novamente pela Constituição de 1967, durante a ditadura militar. Em 1969 a emenda Constitucional n.1 restabeleceu a vinculação de 20% da receita tributária para os municípios desobrigando os estados, distrito Federal e a União. Voltando a acontecer apenas no ano de 1983, a partir da emenda Constitucional do Senador João Calmon que fixou a participação mínima de 13%, no caso da União, e 25%, no caso dos Estados, Distrito Federal e Municípios na vinculação da receita tributária. A constituição 1988 ampliou a participação mínima da

União para 18% variando para até 35% progressivamente até 1990, alguns estados e municípios conseguiram atingir essa meta. Em 1994 a vinculação da receita foi atingida pela alta da inflação nesse período (Davies, 2010).

O Governo Federal, através da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira, e a desvinculação (provisória), por emendas constitucionais, de 20% dos impostos e contribuições em âmbito federal, para constituir em 1994 o Fundo Social de Emergência, posteriormente transformado em Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) acabou prejudicando a educação nos Estados, Distrito Federal e Municípios em consequência da diminuição da receita do FPE (Fundo de Participação dos Estados) e FPM (Fundo de Participação dos Municípios), ambos formados por dois impostos federais (Imposto de Renda e Imposto sobre Produtos Industrializados) e destinados aos Estados, Distrito Federal e Municípios, na proporção de 21,5% (FPE) e 22,5% (FPM) da receita total. No Art. 212 da Constituição Federal⁴¹ os percentuais mínimos de aplicação não foram alterados, mas o volume de recursos para a educação acabou sendo diminuído por tais emendas constitucionais, inseridas no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Monlevade, 2012).

Em 1995 foi criado o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) atualmente conhecido apenas como MDE. Sendo alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE⁴²), e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE⁴³), por força de Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998. Já em 1996, mediante a Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97 foi criado o Fundef⁴⁴, que mudou a forma de financiamento do ensino fundamental no País ao subvinculação 60% dos recursos dos principais impostos e transferências previstos no artigo 212 da Constituição Federal (60% de 25% = 15%) e introduziram novos critérios de distribuição, baseados no número de alunos matriculados nessa etapa da educação básica. A implementação do Fundef ocorreu no ano de 1998 permanecendo em vigência até o final do exercício de 2006 (Davies, 2006).

A partir de 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que elevou, de uma forma gradual, o percentual da subvinculação das

⁴¹Conferir na lista de legislação consultada.

⁴²PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola. Fonte:portal.mec.gov.br.

⁴³FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Fonte:www.fnde.gov.br/

⁴⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

receitas de alguns impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que compõem o novo Fundo, para 20% e amplia o rol de beneficiários⁴⁵ (Souza, 2014).

Em 1999 foi extinto o FEF, mas no ano seguinte foi aprovada nova Emenda Constitucional (EC) criando a Desvinculação de Receita da União (DRU), que reproduziu parte da Emenda do FEF e desvinculou 20% dos impostos federais, sendo assim o governo passou a aplicar 14,4% de impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (Davies, 2010).

Entre 2007 e 2011 houveram várias emendas Constitucionais vinculando e desvinculando impostos que poderiam ser aplicados na Educação. Com força da emenda constitucional nº 24, de 1983, que estabelecia a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de 13%, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, 25% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino, nunca foi seguida a rigor, em vez do valor de 13% previsto por lei a União aplicou apenas 4,4% da sua receita de impostos (Menezes, 2008).

Após 2011 o dado mais atual alcançado é o demonstrativo das receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE o último gráfico é de 2012 e apresenta os dados em números sobre o montante gasto em educação no último bimestre daquele ano em que a união encerra o ano em dívida com o repasse de verbas⁴⁶. No ano de 2014 foi aprovado um novo planejamento para educação no País o Plano Nacional de Educação (PNE) com metas referentes a diversos pontos da educação

⁴⁵A aplicação dos recursos do Fundeb não exige os Municípios, Estados e o Distrito Federal de aplicar os demais 5% dos recursos provenientes da arrecadação dos impostos e das transferências que compõem a cesta do Fundo, bem como 25% das receitas dos demais impostos que não entraram na composição do Fundo, que no caso do Município são: o IPTU, o ISS, o ITBI e o Imposto de Renda parcela do Município, assim como as receitas da dívida ativa tributária incidentes sobre estes impostos, na forma prevista no artigo 1º da Lei nº 11.494/. Vale destacar que o Fundeb não encerra a totalidade de recursos que financiam a educação básica, uma vez que também concorrem para tal finalidade recursos decorrentes de transferências voluntárias da União, repassados à conta de vários programas e projetos gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, como o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (este programa, embora beneficie a educação, não é considerado no cômputo das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, face ao disposto no art. 71, IV, da Lei n. 9.394/1996) Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, Escola Aberta, Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, PROINFÂNCIA, Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, Projeto Alvorada, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED, recursos advindos da Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação (que não são considerados no cálculo dos 25% da educação, de que trata o art. 212 da CF, por se constituir recurso de contribuição social), recursos repassados pelo Estado aos Municípios, valores arrecadados pelas Associações de Pais, Mestres e Funcionários - APMFs, além dos já destacados 5% dos impostos que compõem a cesta do Fundeb e 25% dos demais impostos.

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>.

⁴⁶ Tabela do MDE 2012 - Conferir em Anexo.

sendo pertinente destacar apenas os pontos ligados ao financiamento. Com base na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, será destacado os principais Parágrafos que tratam da questão do financiamento da educação (Monlevade, 2012).

No 3º parágrafo a meta do PNE é de um investimento progressivo na educação corrigido após quatro anos de vigência podendo ter seu financiamento ampliado de acordo com a necessidade de suprir as demais metas (Brasil, 2014).

Já no 4º parágrafo investimento público em educação engloba os recursos atualmente vedados na constituição federal relativos à vinculação de receita de impostos destinados ao desenvolvimento do ensino e a manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação de acordo com as Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial segundo a Constituição Federal (Brasil, 2014).

Na sequência o 5º parágrafo é destinado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos propostos no 4º parágrafo, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista com a criação e articulação do Plano Nacional de Educação estabelecido por lei (Brasil, 2014).

O atual repasse dos recursos no PNE em vigor atribui a União a aplicação do equivalente à no mínimo 18% e os Estados, DF e municípios o equivalente a 25% das receitas para o investimento em educação cabendo a União apenas a complementação desta porcentagem caso o estado ou município não consigam alcançar a arrecadação necessária.

Para uma melhor visualização dos acontecimentos foi montado o quadro abaixo com os principais eventos que interferiram no financiamento da educação. Do período entre a primeira até a última ação mais relevante no tangente ao Financiamento da Educação.

Quadro 17 -Cronograma Histórico dos recursos destinados a Educação

Retrospectiva Histórica	
1934	União e municípios deveriam investir 10%; Estados e DF 20%.
1937	A vinculação foi suprimida pela ditadura militar.
1946	Retomou os percentuais de 34%, todavia, os municípios passaram a investir 20%.
1969	Estados e União deixaram de aplicar o recurso.
1983	Foi restabelecida a vinculação, fixando um percentual mínimo de: União 13%; Estados, Distrito Federal (DF) e municípios 25%.
1988	O percentual da União foi ampliado para 18%.
1990	Houve uma inflação dessa vinculação chegando a 30% a 40% ao mês. Com isso sugeriram os problemas de renúncia fiscal generalizada, sonegação fiscal gigantesca e corrupção dos órgãos fiscalizadores.
2000	Foi criado o DRU (Desvinculação de Receita da União) que passou a desvincular 20% dos impostos federais, prejudicando o financiamento.
2004	O produto da arrecadação do salário-educação passou a compor a receita do tesouro nacional.
2010	Ao final do PNE 2001-2010 a União passou a aplicar no mínimo 18% e os Estados, DF e municípios 25%.
2014	Foi aprovado o PNE, ocasião em que se manteve a última porcentagem estabelecida.

Fonte: Davies, 2014.

A história do financiamento público brasileiro chega a ser conturbada no que diz respeito aos avanços e retrocessos enfrentados ao longo dos anos. O quadro acima exposto apresenta mais do que os próprios dados, representa, também uma caminhada com passos incertos e falta de vontade para com o progresso da Educação Pública.

Direcionado a execução das metas do PNE no relatório COFF⁴⁷ de 2014, têm-se alguns pontos do processo orçamentário, que tratam especificamente do investimento em educação como proporção do PIB:

- Objetivo de investimento público em Educação e meta de ampliar o investimento de forma a atingir 7% do PIB até 2019 e ampliar o investimento de forma a atingir 10% do PIB até 2024.
- Implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQi como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos

⁴⁷Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira – Fonte: <http://www.camara.gov.br/internet/orcament/principal/>

educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

- Regular o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;
- Aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

A execução do PNE é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas e divulgadas pelas instâncias abaixo.

- Ministério da Educação - MEC;
- Comissão de Educação da Câmara dos Deputados - CE/CD;
- Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal - CE/SF;
- Conselho Nacional de Educação - CNE;
- Fórum Nacional de Educação - FNE.

Para o Ministério da Educação constam três programas temáticos de sua responsabilidade, descritos com seus respectivos objetivos, aos quais se associam iniciativas e metas. Parte das metas indicadas no PPA⁴⁸ está especificada de forma a alcançar ou estar em conformidade com as metas constantes do PNE 2011-2020. (MEC, 2015).

⁴⁸ PPA - Plano plurianual- Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/estudos/2014/EST09_2014.pdf

Os estados, o Distrito Federal e os municípios são os maiores responsáveis pela educação básica no país, cabendo à União prestar assistência aos entes federados, com o intuito de efetivar a universalização do ensino obrigatório. E para isto, o governo federal conta com o FNDE, autarquia vinculada ao MEC, que atua no financiamento das ações suplementares voltadas, principalmente, para o ensino público (Cruz, 2012). Coexistem programas e ações federais direcionadas ao ensino básico que se resumem em metas quantitativas regionais, não regionais e em sua maioria metas que proporcionam a melhoria da qualidade de ensino prestado pela rede pública de ensino, em vigência tem-se os seguintes programas:

- CNIJMA - Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente;
- Ensino Fundamental de Nove Anos - Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- Escola de Gestores da Educação Básica - Programa de formação de gestores Educacionais;
- Explorando o ensino - Distribuição de material científico-pedagógico para professores do ensino médio;
- Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais;
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Merenda Escolar - O MEC garante a transferência de recursos financeiros para subsidiar a alimentação escolar de todos os alunos da educação básica de escolas públicas e filantrópicas. O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento.
- PAR - Plano de Ações Articuladas;
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola;
- PDE ESCOLA - Apoio técnico e financeiro para o planejamento estratégico da escola;
- PNE - Plano Nacional de Educação.

Dentre os programas de natureza contábil os destinados à educação Básica são o FUNDEB⁴⁹, PDDE, PDE Escola⁵⁰, Merenda Escolar⁵¹.

⁴⁹ Fundo estadual de natureza contábil (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios e uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno

A verba para educação é repassada pelo governo federal através dos programas acima citados para os municípios e estados, dentre eles alguns seguem diretamente para as escolas onde os recursos passam pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb⁵², ocasião em que a equipe de gestores e a comunidade decidem como a verba deve ser usada. Em resumo, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento, as transferências obrigatórias do MEC aos entes federados, como a da merenda escolar, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e do Programa Dinheiro Direto na Escola, são repassadas diretamente para as escolas. Já as verbas para merenda, transporte, construção de escolas e livros didáticos são originados de convênios diretos com o Ministério da Educação - MEC, Lei, nº 11494, de 20 de Junho de 2007, e intermediados pelas secretarias de educação do Estado ou município.

Grande parte da verba destinada ocorre através do Fundeb que é composto pela arrecadação das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações - IPIexp; Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; Imposto Territorial Rural (Quota-Parte dos Municípios) - ITRm; Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; Ressarcimento pela desoneração de Exportações de que trata a LC nº 87/96; Receitas da Dívida Ativa incidentes sobre estes impostos.

não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>.

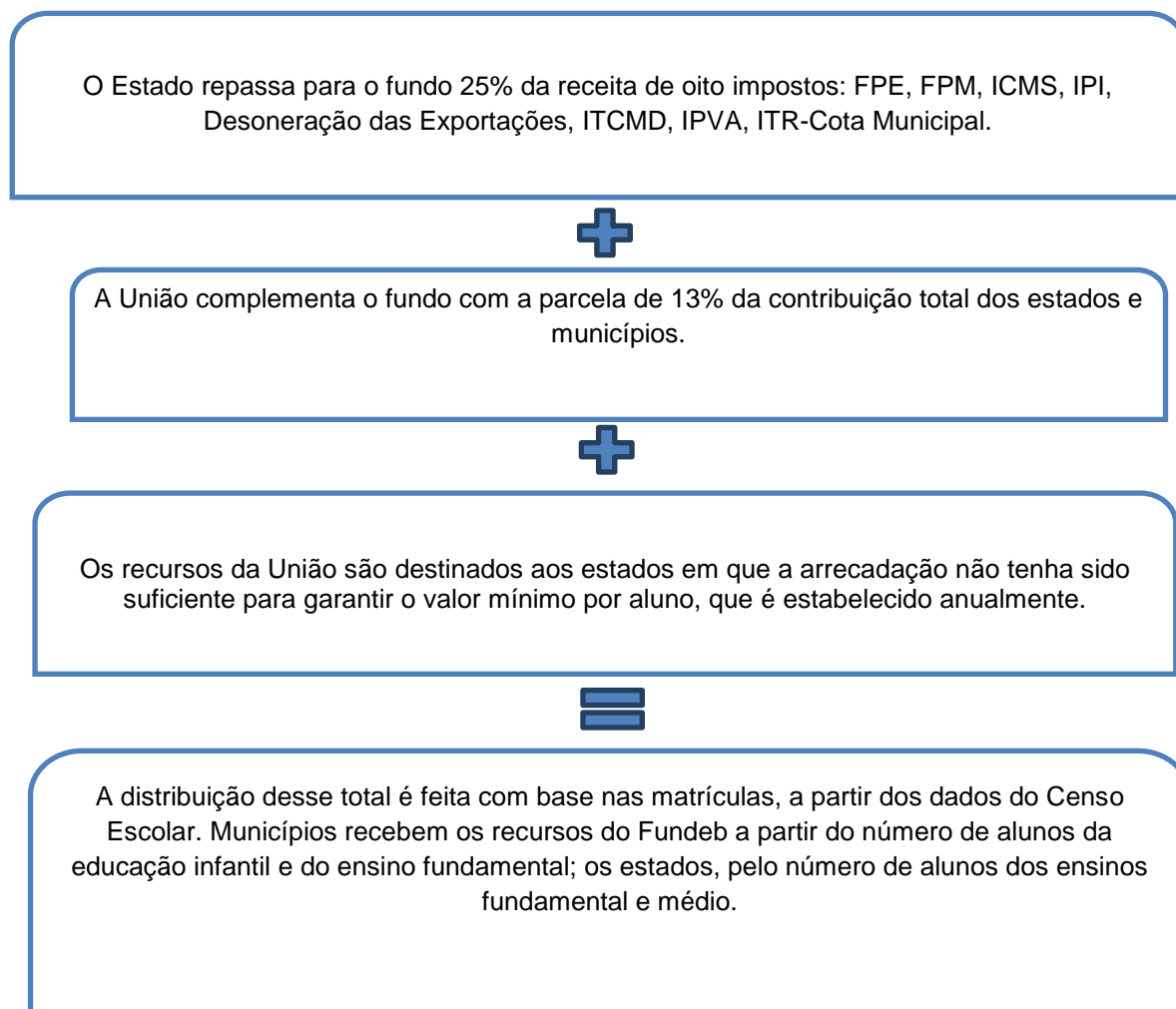
⁵⁰ O PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. PDDE Interativo é o sistema ou plataforma utilizada pelo programa. Fonte: <http://pdeescola.mec.gov.br/>.

⁵¹ O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, garante a transferência de recursos financeiros para subsidiar a alimentação escolar de todos os alunos da educação básica de escolas públicas e filantrópicas. O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=258&id=216&option=com_content&view=article.

⁵² O Conselho do Fundeb é um colegiado, com função principal de proceder ao acompanhamento e ao controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito de cada esfera municipal, estadual, distrital ou federal. Os trabalhos a cargo do Conselho do Fundeb não são remunerados e o Colegiado não integra a estrutura administrativa do Governo. Sua ação deve ser independente e, ao mesmo tempo, harmônica com os órgãos da Administração Pública local. Fonte: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios_mp_fundeb.pdf

Estes recursos arrecadados são reunidos para formar o fundo Nacional para em seguida serem repassados para os municípios. Os recursos financeiros fazem o percurso apresentado na estrutura abaixo:

Figura 4 – Repasse de recursos



Fonte: FNDE⁵³

De acordo com a estrutura acima essa é a forma que são feitas as transferências através do programa Fundeb, mas existem também as transferências voluntárias que podem acontecer, segundo o Tribunal de Contas da União. E é definido segundo (Brasil, 2003, como citado em, Cruz, 2012) como:

⁵³FNDE- Fundo Nacional da Educação. Acesso em: 14/042015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/101-leis>.

Repasse de recursos da União a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios, a título de cooperação, auxílio ou assistência financeira que não decorre de determinação constitucional ou legal. Dessa forma, é considerada transferência voluntária a descentralização de recurso para os demais entes federados, destinadas à realização de ações cuja competência seja da União ou tenha sido delegada a esses entes da federação, com ônus para a União(p.7).

As transferências de receita mencionadas também devem ser levadas em conta, através do mecanismo de transferência constitucional de receita de impostos entre os níveis de governo. A composição exata do Fundo aplicado em uma unidade Federativa se dá conforme tabela abaixo:

Quadro 18 - Distribuição do Fundeb por Estado – Total 2013

UF	Por Origem	Estado / R\$	Município / R\$	Total /R\$
PB	FPE	259.776.000,11	378.394.829,00	638.170.829,11
	FPM	183.286.984,95	266.979.424,91	450.266.409,86
	L.C.87	456.417,13	664.824,73	1.121.241,86
	IPI exp	424.973,37	619.025,46	1.043.998,83
	ICMS	311.646.996,35	453.426.678,79	765.073.675,14
	IPVA	15.353.931,44	22.359.572,63	37.713.504,07
	ITCMD	1.240.638,38	1.803.254,11	3.043.892,47
	ITR	98.350,67	142.715,90	241.66,57
	Comp. União	63.292.159,90	90.305.727,23	153.597.887,13
	Total	835.576.452,28	1.2.214.696.052,76	2.050.272.505,04
	Contribuição	1.235.500.660,49	661.173.957,42	1.896.674.617,91

Fonte: FNDE⁵⁴

A União costuma transferir a parcela da sua arrecadação de impostos para os Municípios, para o DF e para os Estados, estes, por sua vez, transferem parcela de sua arrecadação de impostos para os seus Municípios (artigos 157 e 158 da CF/88). Somente depois disso a vinculação é aplicada sobre os impostos próprios arrecadados e sobre a parcela de impostos transferida. O nível de governo que transfere receita aplica a vinculação somente sobre a parcela restante de impostos em seu cofre, de modo a evitar dupla contabilidade (Bassi, 2013).

Além das nove fontes de recursos, provenientes dos Estados, Distrito Federal e Municípios, há uma parcela de recursos federais que são assegurados sob a forma de

⁵⁴ FNDE- Fundo Nacional da Educação. Acesso: 20/04/2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/repasse-de-recursos-do-fundeb>.

complementação da União. Do total de verbas destinadas a educação 20% é feito através do salário educação, contribuição social feita pelo setor privado ao governo federal com valor que corresponde a 2,5% de sua folha anual de pagamento.

Com base nos indicadores de dados financeiros do INEP⁵⁵ foram montadas tabelas com porcentagens e valores em Reais investidos em educação do período de 2010 à 2013. A partir do ano de 2010 é o ano em que os investimentos em educação dão um salto e permitem de certa forma uma comparação mais equilibrada entre os valores praticados no cenário nacional no intervalo de anos apresentados abaixo:

Quadro 19- Proporção do Investimento Público Direto em Educação Básica no Brasil com Proporção no PIB

Ano	% Investidos em Educação no País	% Investidos em Educação Básica
2010	5,8	4,9
2011	6,1	5,0
2012	6,4	5,3
2013	6,6	5,4

Fonte: FNDE⁵⁶

A evolução do investimento proporcional ao PIB Nacional revela um aumento progressivo no que tange o investimento em Educação Básica. Convertendo esses índices para valores em reais pode-se perceber outro dado curioso em relação a prioridade desses investimentos.

Tendo em vista que o Ensino Básico é subdividido em três níveis sendo o maior beneficiário entre os níveis o ensino fundamental, o ensino médio vem em segundo lugar e em terceiro fica o ensino primário, como pode ser evidenciado na tabela abaixo:

⁵⁵ Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino para gerar seus dados e estudos educacionais.

⁵⁶ FNDE- Fundo Nacional da Educação. Acesso em: 20/04/2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>.

Quadro 20 - Proporção do Investimento Público Direto em Educação Básica no Brasil

Ano	\$ Investidos em Educação no País	\$ Investidos em Educação Básica Por Aluno	\$ Investidos/ano Por aluno do Ensino Básico Valor Nominal
2013	6.203,00	5.495,00	5.495,00
2012	5.797,00	5.143,00	4.856,00
2011	5.442,00	4.741,00	4.229,00
2010	4.975,00	4.374,00	3.664,00

Fonte: INEP⁵⁷

É notório que o investimento feito em educação básica atinge quase em sua totalidade o valor destinado à Educação no nível geral, tendo dessa forma quase 100% da receita repassada. De maneira que torna-se curioso perceber que o investimento geral que é feito é satisfatório porém a quando esse valor se restringe ao gasto por aluno tem sua realidade modificada. O Período apresentado foi eleito com base nas opções disponíveis na base do Instituto, impossibilitando a apresentação de dados mais recentes.

Para uma melhor compreensão será proposto aqui um recorte acerca do Repasse do Fundeb direcionado a uma unidade federativa do Brasil que neste caso será o estado da Paraíba, por integrar a cidade onde foi realizada a produção de dados utilizada no presente trabalho. Conforme exposto nas tabelas abaixo:

Quadro 21 - Estimativa das Receitas do FUNDEB por esfera de governo Municipal e Estadual - Paraíba

Ano	Valor
2015	R\$ 168.022.433,11
2014	R\$ 146.358.876,30
2013	R\$ 123.279.567,81
2012	R\$106.699.443,26
2011	R\$102.050.445,10
2010	R\$87.464.441,00

Fonte: FNDE⁵⁸

⁵⁷ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso: 16/04/2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>.

O quadro vinte um representa do valor total do Fundeb investido na educação Básica no Estado por ano no período de 2010 à 2015. Pode ser observada um crescimento progressivo no investimento desde dois mil e dez. Ao comparar esse valor a média nacional tem-se, por exemplo, um investimento de 6 milhões e 203 mil reais, empregados na educação no ano de 2013, no âmbito nacional com reflexo de 1 milhão, 897 mil reais empregados em uma unidade federativa. Porém os cálculos para distribuição dos recursos se dão, sobretudo com base na arrecadação dos impostos que acontece de maneira distinta entre estados e municípios. Mesmo com a complementação da união como já foi visto uma análise entre o gasto em nível nacional e o gasto entre as unidades federativas, deve ser levado em consideração os critérios estabelecidos para o financiamento como, número de alunos matriculados, zona, nível e modalidade escolar, entre outros.

A tabela a seguir apresenta os dados tendo como gasto um aluno para rede pública da unidade federativa trabalhada, neste caso, estado da Paraíba conforme tabela abaixo:

Quadro 22 - Indicadores de Gasto Anual por Aluno na Paraíba em R\$

Anos	Por aluno da educação infantil	Por aluno do ensino Fundamental	Por aluno do Ensino Médio	Por aluno da Educação Básica
2013	15.003,07	3.508,04	4.991,49	3.843,41
2012	1.860,04	4.092,04	3.149,65	3.194,81
2011	0,00 ⁵⁹	3.920,56	2.665,93	2.975,18
2010	47,69	3.113,63	2.113,02	2.223,34

Fonte: FNDE⁶⁰

Os dados em nível estadual apresentados na tabela 5 destacando o indicador, gasto anual por aluno, revelam um investimento de R\$ 3.843,41 comparado a média nacional também é inferior, pois a média nacional apresentada é de 5 mil reais por estudante da Educação Básica. Mas, para destacar esse valor em comparação a média de outros países, toma-se como exemplo o ano de 2013 da tabela 5 que tem uma média

⁵⁸ FNDE- Fundo Nacional da Educação. Acesso: 20/04/2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>.

⁵⁹ Os dados sobre o investimento na educação infantil no ano de 2011 não foram disponibilizados.

⁶⁰ FNDE- Fundo Nacional da Educação. Acesso: 22/04/2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/consultaIndicadoresEstaduais>.

total do valor investido por aluno ao ano em R\$ 3.843,41 o equivalente à USD 2.134,38 valor quase quatro vezes menor que o investimento feito por Países que integram a OCDE com valor de USD 8 952.

O relatório da OCDE de 2014 apresenta o dado de que entre os países parceiros o Brasil tem o segundo pior investimento por aluno e que este valor é consideravelmente inferior à do valor investido pelos países participantes da OCDE, segundo o *Education at a Glance*(2014):

when calculated per student, annual public expenditure on public institutions for all levels of education combined was of USD 2 985, annual public expenditure on public institutions for all levels of education combined was of USD 2 985, which is considerably below the OECD average of USD 8 952 in purchasing power parity terms, and is the second lowest among all OECD and partner countries (p.3).

Apesar do foco, maior investimento, na Educação Básica, o ensino superior acabar por receber um investimento mais significativo a partir do momento em que a quantia investida por estudante é muito mais elevado que o investido por aluno no ensino Básico no mesmo período.

As discussões mais atuais no campo da Gestão da Educação circundam o financiamento da educação básica, e sua demanda por maior apoio Federal através de investimento na mesma. No último debate sobre financiamento da educação Básica⁶¹a Vice-presidente da Comissão de Educação e Senadora Fátima Bezerra alegou que “no ano passado o Fundeb movimentou R\$ 132 bilhões no atendimento educacional a 41 milhões de alunos”. E acrescentou ainda que para que as metas do PNE sejam atingidas a participação do Governo federal deve ser aumentada, e que os 50% dos recursos do fundo social do pré-sal e 75% dos royalties do petróleo devem ser mantidas, ressaltou a necessidade da ampliação no atendimento a crianças com idade entre zero e três anos propondo 50% ao invés dos 20% atuais na oferta da educação pré-escolar. Porém o que pode ser percebido no último seminário sobre “Financiamento e Gestão da Educação no Brasil” última discussão nacional entre os Secretários da Educação Municipais, Economistas ligados a educação e Pedagogos o valor do investimento em educação

⁶¹ Agência Senado (2014), "Senado agora". Comissão de Educação debate novas formas de financiamento da educação básica, 06 de Março. Acesso: 23/04/2015. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2015/04/comissao-de-educacao-debate-novas-formas-de-financiamento-da-educacao-basica>.

atualmente é satisfatório e suficiente para sua manutenção e desenvolvimento o grande problema é a forma de gerir as despesas, pois mesmo com a destinação e previsão dos recursos a serem executados ainda existem pontos cegos no emprego do dinheiro público. Com a mudança de governo no país a vinculação de royalties do petróleo à educação praticamente não aconteceu e acabou sendo revogada.

Apesar das discussões que se sucedem no campo da gestão educacional, no âmbito da gestão escolar, nota-se baixo desempenho escolar por parte dos alunos, condições de trabalho e condições salariais dos professores não são satisfatórias, escolas funcionando sem condição de uso, com a estrutura física comprometida. Pois no País ainda existe uma grande disparidade de qualidade na oferta educativa de acordo com a região do País.

O Brasil atende 49,8 milhões de estudantes matriculados na rede pública de ensino e com base nas palavras do Senador Cristovam Buarque, defensor da federalização da educação infantil, a qualidade da educação e maior participação do Governo Federal nas atividades educacionais devem ser uma preocupação na busca pela melhoria da oferta de ensino público no país. Cada país despense uma percentagem do seu PIB para despesas públicas em educação, porém essa percentagem difere de país para país. Como pode ser visto no quadro 22, que representa o total das despesas públicas em educação em relação ao PIB do Brasil ao longo dos anos. No ano de 2014, aprovado junto com o Plano Nacional de educação (PNE - PL 8035/10) foi aprovada a lei que destina a porcentagem de 10% do PIB do País para investimento na Educação.

Apesar dos dados apresentados ao longo deste capítulo, os índices, porcentagens e valores apresentados não representam a necessidade atual de cada aluno numa escola pública. De acordo com Davies (2014), a grande desigualdade tributária entre regiões, Estados, municípios, e financiamento nos Planos Nacionais de Educação, na educação básica são aspectos problemáticos do financiamento público.

A partir da revisão teórica apresentada ao longo da fundamentação deste trabalho é possível compreender a pertinência e atualidade do tema abordado nesta investigação, em torno da Gestão dos recursos e das possibilidades de ação e decisão dos/as Diretores/as Escolares.

III. CAPÍTULO

A abordagem metodológica desse trabalho relaciona-se, naturalmente, com a opção escolhida e também em função dos próprios objetivos, questões e contextos de investigação, além, das próprias posições adotadas na investigação, alusivamente aos vários paradigmas de investigação possíveis. Trata da preparação que antecede a parte empírica do trabalho e envolve a contextualização e questões de estudo, metodologia, técnica de análise de dados definição dos participantes da pesquisa e qual o procedimento de contacto e recolha dos dados e a validade e fiabilidade na pesquisa. É apresentada a estrutura do roteiro de entrevista e relatada a realização da mesma.

12. CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTÕES DE ESTUDO

As escolas representadas por seus gestores integra um grupo de quatro escolas visitadas durante a pesquisa. Duas situadas na zona centro de Portugal, nomeadamente em Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais e as outras duas escolas no nordeste do Brasil, Estado da Paraíba na cidade João Pessoa.

A opção por uma metodologia de carácter qualitativa é proposta neste trabalho por aspetos que se pretende privilegiar, nomeadamente, a experiência profissional do cotidiano da Gestão Escolar dos colaboradores da pesquisa. A produção dos dados se deu por entrevista semiestruturada e foi tratada através da análise de conteúdo. O trabalho é desenvolvido através dos questionamentos como: que semelhanças e diferenças existem, em Portugal e no Brasil, na legislação aplicável à alocação de recursos à educação básica e à sua gestão, ao nível das escolas? Como são entendidos e geridos esses recursos, em quatro escolas públicas, duas portuguesas e duas brasileiras? Como se processa a eleição dos gestores escolares e o que se pode esperar da sua ação e liderança? O que se pode esperar da ação desenvolvida no nível das escolas no que diz respeito à existência de práticas de monitorização e acompanhamento, como contributo para a melhoria contínua das práticas de gestão e da melhoria progressiva dos processos de ensino/aprendizagem?

13.METODOLOGIA

A perspectiva metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa e apresenta um plano de investigação descritivo-interpretativo, com vertente na entrevista semiestruturada baseado no objetivo do trabalho.

O recurso ao tratamento descritivo e interpretativo dos dados de acordo com Silva (2013, p.11)“íntegram acontecimentos, eventos implícitos e verbalizados (...) e compõem-se de imensas notas, transcrições, relatos, histórias que descrevem e explicam a realidade estudada da qual se pode extrair o sentido e a visão dos actores em contexto”.

Segundo Gómez et al. (citado por, Coutinho, 2013, p. 338) trata-se de um Estudo Comparativo por comparar dois sistemas de ensino em países distintos. Segundo o método de Bereday(1968, p.62):

La pedagogía comparada está constituida por cuatro etapas. La primera etapa consiste en la descripción, el acopio sistemático de información pedagógica sobre un país. Sigue la interpretación, el análisis efectuado con el sistema de las ciencias sociales. Viene luego la yuxtaposición, el examen simultáneo de diversos sistemas educativos, para determinar el marco que puede servir para compararlos. Finalmente, se procede la comparación, primeramente respecto a las cuestiones seleccionadas, pasando después al examen comparativo del papel de la educación en diversos países.

No contexto da investigação, a ferramenta elegida para pesquisa é justificável de acordo com Amado (2013) pela sua flexibilidade, pois, permite a adição de questões de recurso durante o processo de produção, de modo a não dispersar ou de forma a clarificar algum aspeto que não tenha ficado tão explícito. A entrevista destaca-se por proporcionar maior interação social aproximando o pesquisador do seu objeto de pesquisa levando-o a um amplo conjunto de interpretações e significados, como pode ser percebido em Coutinho (2008) Amado (2013) Bardin (1977). Elas ainda podem ser entendidas, de acordo com Duarte (2004), como:

Fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que

preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p.13).

Segundo Mondada (citado por, Miguel, 2012), a entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Pelo contrário, sua eficácia é profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise, mas também no desenvolvimento do intercâmbio com o informante.

Para Coutinho (2013) tal como o questionário a entrevista visa à obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador.

As questões a colocar podem ser abertas, fechadas ou uma mistura de ambas. Para Silverman (citado por, Coutinho, 2008):

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados por que pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido (p.141).

O processo de produção de dados numa investigação tem de ser válido e fiável por forma a que as evidências produzidas pelo investigador não sejam contraditórias e inconsistentes (Coutinho, 2013).

A descrever os procedimentos utilizados na análise dos resultados tem-se a análise de conteúdo que é, segundo Coutinho (2008, p.217), “um conjunto de técnicas que permite analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior (...)”. Para tanto, Badin (1988) destaca como principal intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Estas inferências procuram esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a mensagem pode provocar.

A pesquisa limita-se ao número de quatro participantes de investigação, selecionados por critérios de conveniência. Os procedimentos executados para análise e tratamento dos dados foram o processo de construção e desenvolvimento de

quadros para análise de conteúdo, validação do quadro de análise de conteúdo e, por último, procedimentos de categorização e análise dos dados.

14. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após a produção dos dados, deu-se o tratamento e interpretação dos mesmos. Para o presente trabalho foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de produção de dados além de possibilitar também a ação de inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, segundo, (Amado, 2013; Coutinho, 2013) de acordo com a produção desses conteúdos com vistas a sua explicação e compreensão.

A metodologia utilizada permite realizar uma compreensão dos dados produzidos e a sua análise se deu com base nos autores dentre os quais os nomes aqui citados, Amado (2013) e Coutinho (2013). De acordo com Amado (2013):

A questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra). A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidade manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. A análise de interpretação de dados pode ser feita em função de diversas perspectivas, é muito difícil aos analistas de discurso se ater a uma só técnica e difícil uma técnica não recorrer a outras uma vez que todos utilizam a língua para dar coerência ao discurso que retrata a realidade (p. 299).

Á semelhança do que fazem os estatísticos com a análise de dados quantitativos, também os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados (JÁ de Lima, 2013). Segundo Ander-Egg (1980) Os propósitos da análise de conteúdo são bastante variados e amplos que para ele divide-se em três fases principais:

- Estabelecimento da unidade de análise, fase que faz referência a análise das palavras chave ou proposições sobre determinado assunto.

- Determinação das categorias de análises trata-se da seleção e classificação dos dados.
- Seleção da amostra do material de análise, aqui se verifica os critérios adotados para a seleção da amostra.

O conjunto aqui trabalhado tratará da reunião das transcrições das entrevistas realizadas aos Gestores Educacionais, realizadas a partir de leituras atentas e ativas a passar à fase da categorização. Em decorrência do enquadramento teórico, optou-se neste ponto por construir um sistema de categorias prévio, realizado através da análise atenta à transcrição das entrevistas distribuídas em unidades de referência. Para Coutinho (2013, p.217) “a ideia básica é que signos/símbolos/palavras – as unidades de análise – podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspectos de uma teoria que se pretende testar”. Cada categoria foi posteriormente definida em variadas subcategorias as quais serão apresentadas no quadro seguinte.

15.PARTICIPANTES DA PESQUISA

O tipo de amostra utilizado foi imposto pela dificuldade encontrada em ser recebidas por outros Gestores escolares. Portanto, os participantes da investigação são compreendidos em quatro gestores escolares dois do Brasil e dois de Portugal que foram selecionados tendo em atenção o cargo de principal Diretor responsável na Escola, a escolha se deu apenas por esse critério. A razão dessa escolha deu-se de acordo com a necessidade investigativa de objetivo da pesquisa. Tendo em conta o tipo de amostra analisado, não há pretensão de generalizar os resultados obtidos, porém aprofundar a compreensão do assunto proposto.

Por questões de confidencialidade do estudo, os participantes serão referenciados por gestores, sendo representados pelos caracteres a seguir: P1, P2, P3, P4.

16. PROCEDIMENTO DE CONTACTO E RECOLHA DOS DADOS E A QUESTÃO DA VALIDADE E FIABILIDADE NA PESQUISA

A produção dos dados deu-se em forma de inquérito através de entrevistas semiestruturada, audiogravada considerando-se a temática e os objetivos da investigação. O contato com os Gestores Educacionais foi feito obedecendo ao critério de conveniência estabelecido durante o planejamento da investigação. Cada escola foi visitada e as entrevistas ocorreram no espaço escolar em horário pré-estabelecido por cada Gestor de acordo com sua disponibilidade.

17. ESTRUTURA DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Visto a predileção pela entrevista semiestruturada, foi elaborado um guião para coletar os dados sendo o mesmo um resultado de reuniões com o Professor Doutor que orienta a pesquisa que delinearão as etapas de construção desse instrumento. A construção do roteiro fundamentou-se em Coutinho (2008) e Amado (2013), buscou-se aproveitar para registrar os objetivos a alcançar e as questões essenciais a formular, tendo a preocupação de obter o máximo de informação com o mínimo de questões. Após o desenvolvimento do instrumento seguiu-se para um encontro com especialista para avaliação do instrumento.

Os dados recolhidos foram gravados e posteriormente transcritos para que depois fossem sujeitos à análise de conteúdo. O guião da entrevista consta de dez dimensões, que são a seguir descritas:

- **Tema – O profissional Gestor** – Aqui se objetivou caracterizar o participante na pesquisa através da recolha de dados gerais sobre o percurso e a experiência profissional do Gestor, nomeadamente, formação base e habilitações; posse de curso direcionado a área de atuação profissional; anos de experiência na função de Gestor e forma de ingresso no cargo exercido.
- **Tema – Caracterização Socio demográfica da Escola** – Nesta dimensão procurou-se realizar uma caracterização sóciodemográfica. Como é organizado o corpo docente, além de procurar detectar eventuais processos que a escola

poderia estar passando como auditorias, crises internas ou algo que pudesse comprometer diretamente o desempenho da Gestão Escolar.

- **Tema – Méritos e Metas escolares** – O objetivo aqui foi o de conhecer como trabalha o gestor em relação a equipe docente, se o trabalho dos mesmos tem oportunidade de ser contínuo na escola em que lecionam. E qual o resultado dessa integração.
- **Tema – Atitudes do Gestor quando ao Funcionamento da Gestão Escolar** – As questões desta dimensão tinham como objetivo a compreensão dos recursos necessários a Gestão Escolar e a utilização destes recursos no cotidiano da Escola.
- **Tema – Identificação de Boas Práticas por Parte do Gestor** – Esta fase da entrevista teve como propósito Identificar o nível de qualidade no trabalho desempenhado pelo Gestor Educacional no Ensino Público.
- **Tema – Projeto Educativo** – Nesta dimensão destinou-se a percepção dinâmica do gestor com relação ao Projeto educativo da escola.
- **Tema – Avaliação da Gestão** – Destaca a avaliação externa e sua contribuição para melhoria das praticas de Gestão dentro da escola.
- **Tema – Políticas Externas** – O principal objetivo dessa dimensão era de relatar quais tipos de influências as políticas externas poderiam trazer para dentro da escola. De que forma as regras impostas de fora para dentro da Escola podem interferir no cotidiano da Gestão Escolar. Foi utilizado o Índice baseado no valor ano/aluno OCDE por ser uma organização que realiza estudos abrangentes na área de educação em ambos os Países de interesse na presente pesquisa.
- **Tema – Contribuição da Intervençã Científica** - O Propósito aqui estabelecido nesta dimensão era de constatar a percepção dos Gestores quanto às contribuições que a intervençã científica pode oportunizar na realidade da escola.

→ **Tema – Ampliação da Percepção no processo de coleta de dados**—Teve como objetivo um diálogo com os gestores oportunizando o acréscimo de questões para enriquecimento da discussão no presente trabalho.

18.REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

As entrevistas decorreram no ano de 2015, meses de Junho e setembro, em Portugal e em novembro e dezembro do mesmo ano no Brasil. A disponibilidade dos gestores acabou por determinar o período de produção de dados em Portugal onde houve dificuldades com relação a contribuição no intuito de participação dos gestores. Já no Brasil, o deslocamento até o País, acabou por determinar o período para coleta dos dados.

A duração média das entrevistas foi de 45 minutos, efetuadas no local de trabalho do participante da pesquisa, com horário e data pré-agendada, definida como acordo entre as partes. Estas foram gravadas, com a autorização do entrevistado e posteriormente foram transcritas e facultadas a cada um para que confirmasse o que se encontrava no documento. Deste modo, procurou-se dar uma maior credibilidade à entrevista, promovendo a validação do conteúdo pelo próprio participante. De acordo com Coutinho(2013, p.116) a “Validade e fidelidade (ou fiabilidade) são assim as duas características que um instrumento deve ter para nos garantir a qualidade informativa dos dados”. Ainda de acordo com Mehrens e Lehman, (citado por, Coutinho, 2013), são:

Conceitos distintos, mas, estreitamente relacionados: a validade refere-se a qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos aceitar como “factos indiscutíveis” (empiricamente verdadeiros, com rigor preditivo ou consistentes com o conhecimento estabelecido), enquanto a fiabilidade nos “(...) assegura se os dados foram obtidos independentemente do contexto, do instrumento ou do investigador (p.116).

Através dos estudos de Anderson & Arsenault, Coutinho (2013, p. 116) ressalta ainda que a “validade é o complemento da fiabilidade, ao indicar até que ponto o que medimos com nosso instrumento reflete a realidade que queremos conhecer”.A autora ainda destaca que não se pode esquecer nunca que ao descrever as propriedades de um

teste questionário a partir da forma como este avaliou aferiu as variáveis de um estudo concreto, desta forma um instrumento pode reunir determinados atributos (ser válido e fiável) num dado grupo ou situação e não noutra, pode ser um bom teste num país e noutra não.

O guião da entrevista serviu como orientação, para assegurar que todos os objetivos seriam cumpridos. Procurou-se não intervir durante a entrevista, falar o menos possível, não fazer perguntas que influenciassem o entrevistado. Foram utilizados com alguma frequência sinais verbais e gestuais de reforço, procurando, no entanto, manter a neutralidade.

Para o presente trabalho a escolha do instrumento foi validada pelo Investigador Orientador da pesquisa só então se procedeu a recolha e análise dos dados. A credibilidade no presente trabalho foi assegurada durante o procedimento de recolha de dados. A postura adotada na investigação quanto a análise dos dados foi de neutralidade. Para assegurar a credibilidade teórica procurou-se fazer uma correta interpretação dos dados recolhidos e analisados durante a investigação.

IV. CAPÍTULO

Neste capítulo segue-se a parte empírica do trabalho que se desdobra entre a apresentação e análise, discussão dos resultados e conclusão do trabalho .

19. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

Após descrição dos procedimentos metodológicos desenvolvidos neste estudo será feita nesta fase do trabalho à análise e interpretação de conteúdo das entrevistas realizadas representadas por subcategorias.

De acordo com Coutinho (2013, p. 106) “todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica uma produção de dados originais por parte do investigador”. Considerando o instrumento de produção de dados adotado, segue-se à análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas aos Gestores Escolares que colaboraram com a pesquisa. As informações produzidas foram tratadas e sistematizadas de maneira a facilitar a compreensão da análise interpretativa, foi também procedida a evidenciação das diferentes categorias emergentes da análise ao corpus informativo das entrevistas realizadas:

- O Profissional Gestor
- Caracterização Sociodemográfica
- Méritos e Metas Escolares
- Atitudes do Gestor Quanto ao Funcionamento da Gestão Escolar
- Identificação de Boas Práticas por Parte do Gestor
- Projetos na Escola
- Avaliação da Gestão
- Políticas Externas
- Contribuição da Intervenção Científica
- Ampliação da Percepção no produção de dados

Quanto as subcategorias, as mesmas serão mais cuidadosamente detalhadas mais a seguir na análise de dados.

Foram colecionadas as unidades de registro e agregadas no sistema de categorias e subcategorias⁶² e foi elaborado um quadro⁶³ contendo as categorias e subcategorias e indicadores que se encontra nos Apêndices do trabalho.

20. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo reporta-se a apresentação e análise de dados obtidos durante o trabalho de investigação. A primeira fase do estudo empírico procedeu-se a categorização (definição de categorias e subcategorias) que por sua vez procurava auxiliar a representação das questões de investigação e a definição de indicadores que expressassem significações manifestas em cada exemplo de citação resultando no quadro de análise (Quadro II⁶⁴). Após esse processo realizou-se o desmembramento do texto em unidades em função das categorias e indicadores. Procedeu-se o recorte das unidades de registro, resultante da análise prévia efetuada, foi realizada a sua compilação e distribuição por categorias e indicadores conforme o Quadro II. E a partir das categorias apresentadas no quadro II a análise de conteúdo desenha-se na ordem abaixo:

Categorias	Subcategorias
I. O Profissional Gestor	• Campo de atuação
	• Experiência Profissional em anos
	• Tempo na atual Gestão
	• Seleção para cargo atual
	• Formação
II. Caracterização Sociodemográfica	• Outras Experiências na Área
	• Espaço Escolar
	• Níveis oferecidos pela escola
	• Faixa etária dos estudantes
	• Nível económico dos estudantes

⁶² Quadro II – Quadro no Anexo

⁶³ Quadro no Anexo.

⁶⁴ Conferir no Anexo

	<ul style="list-style-type: none"> • Total de alunos atendidos
	<ul style="list-style-type: none"> • Total de turmas ativas
III. Méritos e Metas Escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo Docente • Metas Escolares • Méritos
IV. Atitudes do Gestor Quanto ao Funcionamento da Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de Gastos • Periodicidade do repasse dos Recursos • Deliberação dos recursos financeiros • Pré-requisitos para o repasse de Verbas • Prestação de contas • Controle dos gastos • Atividades do Gestor Escolar • Atividades Complementares
V. Identificação de Boas Práticas por Parte do Gestor	<ul style="list-style-type: none"> • A boa Gestão dos Recursos Financeiros e o seu efeito no ensino oferecido pela Escola • A Gestão bem sucedida e o ideal de escola pública
VI. Projetos na Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Educativo da Escolar • Projetos em execução e seus custos • Práticas educativas e de gestão • Boas Práticas elegíveis a partir do projeto educativo • Ponto à acrescentar para o próximo projeto educativo
VII. Avaliação da Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa, desempenho da Gestão na Escola e Possíveis Críticas ao modelo de avaliação. • Retorno das avaliações e a contribuição para as práticas de um Gestor Escolar.
VIII. Políticas Externas	<ul style="list-style-type: none"> • O valor do investimento médio por aluno/ano e a Percepção do Gestor Escolar
IX. Contribuição da Intervenção Científica	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho de investigação académica e as contribuições para realidade escolar

X. Ampliação da Percepção no processo de produção de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião dos Gestores
--	--

Passa-se em seguida a apresentação e análise dos dados obtidos por cada categoria estudada.

Categoria I: O Profissional Gestor

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
• Campo de atuação	Administração Pública	4	P.1.4. “Sim, sempre trabalhei na rede de Educação Pública”.
• Experiência Profissional em anos	Mais de um ano na rede pública	4	P.4.4. “Tenho vinte e dois anos de rede pública”.
• Tempo na atual Gestão	Gestor a mais de um ano	3	P.1.12. “Estou com quatro anos na gestão dessa escola”.
• Seleção para cargo atual	Concurso ou eleição direta	4	P.1.6 “Eleição direta” P.3.19-26. “Concurso, um concurso de recrutamento para novo diretor”.
• Formação	Habilitações Acadêmicas em Gestão e Administração Educacional	2	P.3.11. “Sim, cursando Mestrado em gestão da formação e Administração Educacional”.
• Outras Experiências na Área	Atua apenas na Direção da Escola	2	P.4.17. “Esse é o meu primeiro trabalho como gestora”.

Nesta categoria foi investigado o campo de atuação, utilizando como referência o setor público ou privado para detectar de que maneira o gestor escolar chegou a ocupar o cargo, se tem experiência ou preparação para tal. Com base no quadro os quatro gestores sempre trabalharam no setor público. Os quatro gestores relataram ter mais de um ano na função pública. Três dos gestores apresentaram mais de um ano na função de gestor escolar com exceção da gestora (P.4) que relatou “*dois meses na gestão atual*”. A gestora (P.1) relatou quatro anos na gestão da mesma escola. O gestor (P. 2) relatou seis

anos na gestão da mesma escola. O gestor (P.3) relatou doze anos na gestão da mesma escola.

Os gestores Portugueses apresentaram mais de dez anos de experiência na função enquanto que as Gestoras Brasileiras apresentaram quatro anos de experiência no caso da gestora (P.1) e dois meses no caso da gestora (P.4). E Quanto à seleção para o atual cargo de gestor foi revelada a versão Brasileira⁶⁵ e a Portuguesa⁶⁶ do processo destacando a eleição direta escolar como forma de ingresso das gestoras Brasileiras (P.1 e P.4) participantes na pesquisa e concurso como processo seletivo para os gestores Portugueses (P.2 e P.3). Os processos padrão de seleção no caso português e eleição direta no caso brasileiro foram previamente expostos no primeiro capítulo nos tópicos três e sete.

Os gestores (P.2 e P.3) apresentam como grau de formação um Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional em curso. A gestora (P.1) é Psicóloga e Psicopedagoga a gestora (P.2) é licenciada em letras especializada em língua linguagem e literatura. No caso Português os gestores estão academicamente direcionados ao cargo de gestor. Outras experiências na função administrativa da educação foram relatadas pelo gestor (P.3) como vice-presidente do conselho executivo, coordenador de departamento, coordenador do conselho docente, diretor de uma escola de primeiro ciclo, presidente do conselho administrativo e vice-presidente do conselho administrativo. A gestora (P.1) relatou não ter outras experiências anteriores ligadas a função administrativa escolar, assim como a gestora (P.4). O gestor (P.2) relatou outras experiências anteriores ligadas ao administrativo escolar, entretanto, sem detalhar quais foram.

Como referido nas entrevistas embora os procedimentos sejam diferentes em cada sistema educacional os quatro gestores participantes passaram por um determinado processo de seleção para chegar até o cargo de diretor. E comprovaram suas habilidades acadêmicas direcionadas a área da educação.

Portanto a categoria O profissional gestor tem como destaque funcionários públicos que alcançaram os cargos de direção por mérito próprio, apresentam habilitações em nível superior e experiência na função pública.

⁶⁵ Conforme as normas da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/1996, citadas na discussão dos resultados.

⁶⁶ De acordo com Decreto-Lei n.º 83-A/2014, citado na Discussão dos resultados.

Categoria II: Caracterização Sociodemográfica

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
• Espaço Escolar	Escola localizada na periferia	1	P.1.15-18. “A escola Municipal, está localizada num bairro de periferia”.
• Níveis oferecidos pela escola	Alunos do ensino básico	4	P.2.32. (...) “Do pré-escolar até o nono ano”.
• Faixa etária dos alunos	Média etária equilibrada	4	P.1.20-21. (...) “vai de seis a dezesseis anos”.
• Nível economico dos alunos	Baixo nível economico	2	P.1.15-16. (...) “Alunos carentes de baixa renda (...)”.
• Total de alunos atendidos	Entre trezentos e mil e seiscentos	4	P.3.40. “Mil e seiscentos”.
• Total de turmas ativas	Entre treze e sessenta e sete turmas	4	P.3.41. ”Sessenta e sete”

O Espaço Escolar das zonas das escolas investigadas divergem extremamente. As escolas visitadas no Brasil também conseguiram variar entre si. Já que uma integra o espaço de uma comunidade carente (P.1) e a outra está situada num bairro popular (P.4) e recebe alunos que são de outros bairros mais próximos. Em Portugal as duas escolas estão situadas em zonas de fácil acesso e servem a alunos da classe média (P.3) e média alta (P.4).

No geral as escolas vão do ensino infantil até o médio/secundário, atendendo crianças dos três aos dezesseis anos, totalizando um número de alunos por escola que varia entre 350 e 1600 alunos sendo esse último o número final para a escola com maior número de alunos matriculados.

A categoria caracterização sociodemográfica é marcada por espaços escolares com realidades distintas, situação económica heterogênea e variações no número de alunos e turmas. O número de alunos acaba por definir o total do valor repassado para cada escola com base na análise de investimento aluno/ano que determina a variabilidade do investido em cada escola.

Entretanto o valor final disponível para cada gestor de cada escola não interfere nos resultados finais da investigação por se tratar apenas da gestão dos valores

disponíveis, deste modo esta diferenciação contribui para o entendimento da gestão dos recursos financeiros dentro da escola.

Categoria III: Méritos e Metas Escolares

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
• Corpo Docente	Estabilidade do corpo docente	4	P.1.26. “Sim, a maioria é estável”.
• Metas Escolares	Cumprimento de metas	4	P.2.60-61 “As metas são definidas pelo ministério da educação e nós tentamos cumprilas ao máximo”.
• Méritos	Destaque como resultado da Gestão	4	P.1.32. “Compromisso e a responsabilidade”.

Nesta categoria foi identificada a situação do corpo docente perante a escola e o desempenho da gestão escolar através do cumprimento de metas e realização de projetos na escola. “*A equipe é muito boa. Noventa por cento dela é comprometida com a escola (...)*” (P.1) destacou uma gestora.No geral as escolas trabalham com metas externas, mas, isso não exige a equipe gestora de estabelecer suas próprias metas.

Como referido na entrevista cada escola tem um ponto forte, foram destacados relacionamento com alunos, reconhecimento externo, melhora no relacionamento interpessoal, normatização dos procedimentos no ambiente de trabalho e parcerias com outras instituições. Os Gestores trabalham com uma equipe docente estável comprometida com as metas escolares e em níveis gerais revela méritos. O destaque nessa categoria se dá na relação de trabalho, em longo prazo, entre equipe gestora, docente e outros profissionais a estabilidade do quadro efetivo escolar favorece a interação entre os mesmos.

Apesar dos seus desafios enfrentados a equipe gestora se mostra comprometida e mesmo sem orçamento disponível apresenta um número significativo de projetos em andamento nas escolas.

Categoria IV: Atitudes do Gestor Quanto ao Funcionamento da Gestão Escolar

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
• Tipos de Gastos	Especificação de despesas	3	P.1.46-47. “Os gastos que nós temos é no setor de Higiene, limpeza e material de expediente pedagógico”.
• Periodicidade do repasse dos Recursos	Reposição do orçamento entre três e doze meses	4	P.2.103-104 “(...) Recebemos dividido em duodécimos, ou seja, de três em três meses (...)”.
• Deliberação dos recursos financeiros	O Gestor age em equipe	3	P.2.85-95 “(...) esse conselho administrativo é que gere o dinheiro é que decide onde vai ser gasto... (...)”.
• Pré-requisitos para o repasse de Verbas	Manutenção das verbas	4	P.1.57 “Prestação de contas atualizada”.
• Prestação de contas	Fiscalização através da prestação de contas	4	P.4.167-170 “Vai pro Estado e o Estado envia pro MEC. (...) duas vezes no ano. É feito através de uma plataforma online, tudo é provado com recibo (...) e enviado (...) os originais (...) para secretaria e deixa uma aqui pra provar que enviou”.
• Controle dos gastos	Fiscalização interna	4	P.3. 271-274 “Isto é mensal pra nao dizer que é diário. Sabemos (...) o que pode ser gasto qual (...), isso é um controle diário que é feito pela tesouraria dos serviços administrativos”.

Esta categoria trata do destino real das verbas ou ordens de gasto dentro da escola. Dois gestores (P.2 e P.3) dispõem de orçamento público e orçamento privado para complementarem suas contas na escola. A gestora (P.1) recebe uma transferência direta do Ministério da Educação e um conselho chamado de Unidade executora - UEX⁶⁷ esta unidade torna responsável por gerir e prestar dos recursos que chegam para escola. Ela trabalha com essa verba durante seis meses e utiliza com gastos de bens e serviços de funcionamento e capital. O modelo de gestão dos recursos por UEX deveria ser utilizado no caso da gestora brasileira (P.4), entretanto, a mesma afirma que tem exceção da merenda escolar, todas as suas atividades intermediadas pela secretaria de

⁶⁷ Resolução/CD/FNDE nº 9, de 2 de março de 2011

educação do Estado e mesmo através dos ofícios enviados a Secretaria do Estado, não consegue fazer com que as necessidades da escola sejam supridas. No caso Português os dois gestores apresentam padrão de acesso direto a verba através de rubricas⁶⁸.

No Brasil os recursos para escola da gestora (P.4) são repassados para secretaria de educação do estado e mediados pela mesma através de ofícios solicitando todos os bens e serviços necessários dentro do montante a ser trabalhado por ano. Pode ser solicitado e recebido apenas através de solicitação do bem ou do serviço em específico, enviado pela Secretaria do Estado à escola, impossibilitando outras ações por parte do gestor. De fato a única verba em dinheiro que chega à conta da escola da gestora (P.4) é a quantia destinada à compra da merenda escolar. Realidade diferente da escola da gestora (P.1) que opera com dinheiro na conta da escola. Conforme relato da gestora *“Esse dinheiro é depositado pelo governo federal numa conta exclusiva de cada escola”* (P.1).

Quanto aos gastos, foi referido pelos gestores (P.1, P.2. e P.3) gastos de natureza similares relacionados a materiais de expediente e materiais que no geral *“assegure seu próprio funcionamento”*, relato do gestor, (P.3). Porém os gestores (P.2 e P.3) destacaram as contas mensais de eletricidade, telefone e água como sendo os maiores. Como exemplificado abaixo através da fala de um gestor:

“Aquilo que consome uma boa parte dos nossos recursos são, os consumos energéticos, a eletricidade a água, o gás, o telefone, mas fundamentalmente a eletricidade e a água. Nós pagamos mensalmente na ordem dos três mil euros de eletricidade e mais cerca de mil e qualquer coisa de água são os dois valores mais significativos todas as outras despesas previstas fixas não tem relevância por comparação com esta” (P.3).

A gestora (P.4) não consegue determinar a maior fonte de gastos por sentir que suas funções são limitadas pela secretaria de educação do estado que funciona como mediador no processo de solicitação e atendimento dos pedidos entre a gestora e os setores internos do Estado. Conforme relato da gestora *“Tudo que acontece na escola é intermediado pela secretaria da educação estadual. Deixa muito a desejar”* (P.4), revelando aqui a incapacidade de deliberar perante a burocracia que se apresenta perante a mesma.

⁶⁸ Rúbricas – Entendidas por código de classificação económica das despesas públicas constante e procede à sua especificação por agrupamentos, subagrupamentos Disponível em: http://www.dgo.pt/legislacao/documents/DecLei_26-2002-14FEV.pdf

A peridiocidade dos gastos é marcada pelo envio prévio do orçamento e prestação de contas atualizada. A prestação de contas é o meio de fiscalização das verbas e só após o envio e comprovação de tudo que foi gasto uma nova quantia fica disponível para a escola. Em Portugal acontece em duodécimos e no Brasil anualmente no caso da gestora (P.4), escola Estadual e semestral no caso da gestora (P.1), escola municipal. A prestação de contas é fundamental para que a gestão continue a receber as verbas. A maneira que essa prestação de contas e controle dos gastos acontece destacando o papel dos órgãos fiscalizadores nesse processo. No caso dos quatro gestores a prestação de contas é feita através de plataforma online com cópias originais enviadas aos órgãos superiores e esse procedimento serve como fiscalização para o dinheiro gasto pela escola.

Quanto à deliberação dos recursos na escola os quatro gestores apresentaram o mesmo procedimento. A decisão é tomada em grupo conforme relato da gestora abaixo:

“Nós formamos o conselho deliberativo e dentre esses membros são escolhidos o conselho fiscal chamado UEX unidade executora (são representadas de cada categoria da escola) e esse grupo estuda a necessidade da escola e diante da necessidade é feita todo o processo de pesquisa de preço, compras. E faz a prestação de contas no grupo”(P.1).

Como referido nas entrevistas o diretor escolar delibera junto com um conselho, nunca sozinho. Por atribuição do cargo muitos gestores integram vários grupos dentro da escola que desempenham atividades diversas. Os gestores (P.1, P.2 e P.3) mantêm atividades extras fora do espaço escolar. Traduzindo algumas vezes uma visão holística do papel a desempenhar por apresentar maior interação com outras atividades dentro da escola. Entretanto, em alguns casos é apresentada uma visão técnica do seu papel na escola por centrar-se apenas nas atividades administrativas. Como relato abaixo:

“(...) uma parte significativa do nosso tempo compreende-se com a relação com a comunidade no sentido formal, responder à comunicação, receber comunicações, quando digo comunicações, ofícios hoje, emails muitos emails, preencher plataformas de recolha de dados, muitas. É, assinar pagamentos, autorizar pagamentos, analisar procedimentos de pedidos de orçamento, essas as tarefas que talvez nos ocupem mais o tempo”(P.3).

Como referido na entrevista as atividades ligadas a rotinas administrativas acabam por absorver o tempo do gestor escolar mesmo tendo em consideração o amplo papel do diretor como gestor e articulador no espaço escolar.

Os gastos referidos pelos gestores (P.1, P.2 e P.3) aproximam entre as necessidades essenciais nas escolas geridas mesmo em contraste com os sistemas educacionais em que estão inseridos.

Categoria V: Identificação de Boas Práticas por parte do Gestor

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
<ul style="list-style-type: none"> A boa Gestão dos Recursos Financeiros e o seu efeito no ensino oferecido pela Escola 	A boa gestão e o seu reflexo no ensino oferecido pela escola	4	P.3.310-313 “(...) se nós conseguirmos criar condições através da boa gestão dos recursos, (...) que facilite a ação dos professores e dos alunos (...) claramente estamos a contribuir para que haja um maior sucesso e portanto sim aí uma relação que eu considero e que é forte”.
<ul style="list-style-type: none"> A Gestão bem sucedida e o ideal de escola pública 	Notabilidade no Serviço Público	4	P.3. 316-329 “(...) uma gestão mais equilibrada dos recursos contribui para melhoria da imagem da instituição e da afirmação da escola pública em Portugal”.

Com base no quadro pode-se perceber que os gestores acreditam estar fazendo uma boa Gestão e acreditam na sua relação com o ensino de qualidade e com a melhoria da escola pública no geral.

Eles concordam que o comprometimento com a gestão dos recursos financeiros pode transformar-se em melhoria na qualidade do ensino oferecido na escola em que atua. Porém a falta de autonomia e compromisso surgem como impecílio nesse percurso para um dos gestores apesar de acreditar na relação entre a gestão bem sucedida, ensino e escola pública a realidade enfrentada serve de fator incapacitante no caso em questão. Conforme relato abaixo:

“(...) se não tivesse tanta burocracia, (...), eu acho que a coisa 'taria' melhor. (...) dar mais autonomia ao gestor a equipe gestora (...) hoje (...) vejo como é difícil. Como gestor trabalha amarrado. Por que você poderia ter né autonomia de fazer. Quem sabe é você não são eles lá”(P.4).

A falta de autonomia relatada por esta gestora (P.4) é uma situação que ficou restrita apenas a ela. Os outros participantes da pesquisa não relataram experiências parecidas. Como mais um ponto de aproximação os quatro gestores participantes da

pesquisa acreditam que a notabilidade no serviço público pode transformar a realidade da escola através da gestão bem sucedida contribuindo para o ideal de escola pública de qualidade.

Categoria VI: Projetos na Escola

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
• Projeto Educativo da Escola	Interação entre a comunidade educativa	4	P.3.331-340 “(...) nós envolvemos todos os elementos da comunidade educativa na sua construção (...)”.
• Projetos em execução e seus custos	Projetos desenvolvidos na escola	4	P.2.173-176 “Alguns precisam outros não. Alguns são pratas da casa, nós conseguimos fazer. (...) Nós procuramos fazer mesmo sem verbas”.
• Práticas educativas e de gestão	Contribuição das ações em torno dos diferentes projetos combinados com as boas práticas de Gestão	4	P.3.378-380 “Por um lado obrigam uma articulação muito forte entre professores. E isso (...) vêsse logo como uma mais valia (...)”. P.2.178-188 “(...) fazem-os ter ligação afetiva com a escola, (...) eles gostam de vir para escola (...) de estar na escola. E isso reflete-se (...) nos resultados chega uma altura que vai ter que estudar pras disciplinas, estuda com gosto e com prazer”.
• Boas Práticas elegíveis a partir do projeto educativo	Resultados das práticas a partir do Projeto Educativo	4	P.3. 383-401 “A escola tem sido citada como exemplo em algumas áreas de boas práticas e há inclusivamente alguns livros publicados (...)”.
• Ponto à acrescentar para o próximo projeto educativo	Maior Participação de outros no processo educativo	2	P.1.144-155 “O trabalho com os Pais. (...)”. P.3.404-405 “(...) envolvimento dos encarregados de educação, (...)”.

Como resultado do modelo de gestão desenvolvidos nas escolas o Projeto educativo surge como consequência da interação entre a comunidade educativa nas escolas investigadas.

Outra categoria de atividades são os projetos em execução na escola que em sua maioria se realizam sem ajuda de recurso financeiro conforme afirmação dos gestores “(...), *quando há alguma necessidade agente coloca do bolso da gente. Por que não vem, não vem verba nenhuma para esses projetos*” (P.4).Entretanto apresentam como resultado a articulação entre docentes e em alguns casos a equipe gestora, além de contribuírem na integração entre os alunos e relações no espaço escolar “*Melhoria do comportamento dos alunos na escola*”(P.1).Os gestores acreditam desenvolver boas práticas elegíveis a partir do projeto educativo direcionando essa valia ao aluno conforme este relato “*Fazendo parte dos clubes fazem-lhes bem eles criam uma ligação afetiva entre eles e a escola eles gostam de vir para escola gostam de estar na escola*” (P.2).

Pensando no projeto educativo atual cada Gestor tem um ponto à desenvolver que gostaria que fosse acrescentado ao projeto seguinte.Os gestores (P.1 e P.3) pensam em envolver pais/encarregados de educação, nas atividades dos seus respectivos Projetos Educativos. A gestora (P.4) relatou o desejo de mais um projeto, sem custos financeiros promovendo aos alunos da escola integração com os cursos de ensino superior que funciona no mesmo prédio escolar.

Categoria VII: Avaliação da Gestão

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação externa, desempenho da Gestão na Escola e Possíveis Críticas ao modelo de avaliação. 	Avaliação da Gestão	2	P.1.159-164 “(...) Eles acompanham, mas não avaliam (...)”.
		2	P.3.408-417 “(...) a avaliação que fazem da ação da direção (...) é bastante objetivo (...)”.
<ul style="list-style-type: none"> Retorno das avaliações e a contribuição para as práticas de um Gestor Escolar 	Pontos a melhorar	2	P.1.167 “Não existe avaliação”.
		2	P.3.420-429. “Sim, há melhorias que, há alterações que derivam da análise que fazemos a partir desses resultados de avaliação (...)”

Os agrupamentos escolares e escolas em Portugal passam por avaliação externa anual, dentro dessa avaliação existem itens específicos a serem avaliados dentre os mesmo são avaliados duas dimensões direcionadas ao desempenho da Gestão na Escola. Já no Brasil essa avaliação inexistente conforme relato desta gestora “(...) *Eles acompanham, mas não avaliam. (...) acho que isso é uma falha da Secretaria Municipal não avaliar o desempenho da gestão na Escola.*” (P.1) esse é o caso da avaliação da gestão em nível escolar, entretanto a partir da conferência dos dados produzidos, na entrevista, ficou deduzido que a avaliação é feita apenas com relação ao cumprimento da prestação de contas. Sendo esse o único caminho para avaliar podendo até ocorrer afastamento do gestor nos casos em que essa prestação de contas não for satisfatória. Os gestores (P.2 e P.3) que passam pelo processo de avaliação acreditam haver um retorno das mesmas e que essa ação contribui para a sua prática na escola segundo relato deste gestor “(...) *ao avaliar eles dão pontos positivos e também destacam alguns pontos que são chamados pontos de melhoria. Nós tivemos que fazer um plano de recuperação desses pontos*” (P.2). Conforme referido em entrevista os gestores portugueses atribuem melhorias em seu trabalho devido aos pontos de melhoria indicados pelo resultado da avaliação.

Essa categoria consegue relacionar duas realidades distintas quanto a Gestão nas escolas públicas em ambos os países. A falta de avaliação direcionada à gestão nas escolas deixa em aberto pontos que poderiam ser progressivamente melhorados.

Categoria VIII: Políticas Externas

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
O valor investido por aluno/ano estipulado pela OCDE⁶⁹ e a Percepção do Gestor Escolar	Investimento por aluno satisfatório.	3	P.1.172-176 “Não. É muito pouco. Por que o Aluno, (...) o trabalho em si com o aluno exige muito mais” (P.1).

⁶⁹ OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico é formado por trinta e quatro países que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. Fonte: <http://www.oecd.org/about/>

Para os gestores (P.1, P.2 e P.4) os valores destinados a cada aluno na escola com base no valor de investimento aluno/ano estipulado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico OCDE⁷⁰ não é o suficiente para suprir os gastos por aluno ao durante o ano letivo. Geralmente o valor sugerido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico supera o valor investido pelo Governo.

O gestor (P.3) acredita que apenas o valor de 6.213 euros sugeridos pela OCDE, destinado a cada aluno por ano na escola não cobriria o gasto que contemplasse cada aluno, entretanto, complementando o valor ele conseguiria manter o status. Segundo relato do mesmo a gestão acontece de forma mais facilitada se a escola puder complementar o valor investido, pois enfrentará menos dificuldades, “*Se conseguimos conjugar isso numa escola como essa é suficiente. Uma escola que não tenha a capacidade de gerir despesas próprias vai ter mais dificuldades, (...), portanto, (...). Se os conseguirem gerar melhor se não os conseguirem gerar não faz*” (P.3). Isto acontece no caso Português, já no caso do Brasil o gestor não pode complementar o investimento a escola tem que ser gerida apenas com o valor disponibilizado e em caso de maior necessidade enfrenta a burocracia e falta de recursos.

Categoria IX: Contribuição da Intervenção Científica

Subcategorias	Indicador	Incidências	Exemplos de Citações
• O trabalho de investigação académica e as contribuições para realidade escolar	A investigação académica contribui para realidade escolar	3	P.3. 456-460 “É, um professor tem sempre que acreditar que a investigação o estudo se traduzirá em mais valias para a docencia (...)”.

Com relação ao trabalho de investigação académica pode-se inferir a partir dos relatos dos gestores Portugueses (P.2 e P.3) um grande aporte em face da realidade escolar. Como no relato do gestor (P.2) “*Claro que sim, (...) quando é um trabalho teórico que tem consequencias práticas (...) tá ótimo, bem vindo*”. Já o gestor (P.3) Acredita que a investigação se traduzirá em mais valia para docencia “*(...) e pode se traduzir em medidas efetivas que contribum para o melhor funcionamento da escola*”.

⁷⁰ OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico é formado por trinta e quatro países que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. Fonte: <http://www.oecd.org/about/>

Já na perspectiva Brasileira a gestora (P.4) acredita que não há essa relação “*Seria bom. Por que não acontece*” (P.4). Para esta gestora a contribuição ainda é distante. Essa situação pode ser entendida a partir do distanciamento entre a realidade escolar e a formação recebida na universidade.

A perspectiva final dos gestores quanto à participação no presente trabalho, que fazia parte da categoria X - ampliação da percepção no processo de coleta de dados, não aconteceu por falta de contribuições. Era esperado o surgimento de mais elementos que pudessem somar de alguma forma como contribuição para a pesquisa.

21.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

A intenção inicial do estudo era a de aprofundar os questionamentos acerca dos valores financeiros geridos dentro do espaço escolar. Entretanto, durante a recolha dos dados, essa intenção foi modificada em virtude da falta de acesso a estes dados, uma vez que os mesmos são restritos aos Gestores que, por sua vez, procuraram não revelar os recursos em numerário. Por conseguinte, o trabalho recebeu uma nova formatação conservando-se proveitoso e pertinente em sua temática.

Na discussão dos resultados é destacado o uso de quadros comparativos sempre que necessário para justapor e prosseguir comparando os dados na discussão dos resultados até a conclusão do trabalho, respectivamente. Entretanto a discussão segue utilizando a mesma sequência da estrutura de categorização utilizada na análise dos resultados.

Iniciando pela categoria o profissional, no Brasil o gestor escolar não precisa ter experiência nos cargos administrativos para o exercício da função. Entretanto tanto no Brasil como em Portugal o caminho para exercer o cargo de Diretor escolar passa por processos complexos de seleção, regulados, no caso de Portugal, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que estabelece o regime autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Aí se define que os Diretores devem apresentar a sua candidatura, com base no seu Currículo e Projeto, a qual será submetida a um processo eletivo pelo Conselho Geral da Escola, composto por representantes das comunidades escolares e locais. No caso do Brasil, o processo seletivo para alcançar o cargo de diretor escolar está de acordo com as normas da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/1996, em ambos os casos é evidenciado o regime de gestão democrática. Quanto à eleição, propriamente dita, dos Diretores, no sistema público de ensino, é previsto por lei a eleição direta através do Artigo 3º Inciso VIII. De acordo com (Paro 2007):

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos

(vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais), etc. na nomeação do diretor. Mas, isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola (p. 378).

Em geral o cargo de Diretor escolar no Brasil passa pelo processo de eleição direta escolar, em relação às indicações para o mesmo cargo. Entretanto essas indicações ainda são conservadas em pequena escala e principalmente através do envio de funcionários indicados por outros funcionários públicos de maior prestígio, para as escolas como foi revelado pela Gestora (P.4) no Brasil.

Diante do exposto mesmo apresentando processos distintos destaco o ingresso por mérito nos cargos de direção como sendo um ponto em comum entre os quatro gestores entrevistados. Segundo Alonso (1976) o profissional que:

(...) ocupa a administração de uma instituição escolar sem a devida formação acadêmica, ao tentar resolver os problemas imediatos pode desencadear novos problemas com a consequência de agravantes. Tal situação está relacionada à necessidade de conhecimentos que não só os provenientes do senso comum. A experiência é fonte de conhecimento, mas precisa ser refletida e criticada à luz de um referencial teórico não incorporado como inquestionável. É preciso interrogar-se sobre o que realmente constitui a área em que se está atuando (p. 14).

Na presente pesquisa, a figura do Diretor escolar encontrada atualmente é representada por profissionais com habilitações literárias equivalentes à sua função, apesar de em alguns casos não apresentar experiência nos cargos de gestão escolar.

Quanto aos alunos matriculados nas escolas públicas representadas pelos gestores participante da pesquisa matizam nas classes sociais, reflexo do conceito da educação pública no Brasil e em Portugal. No Brasil a comunidade carente e classes baixas usufruem da educação básica do sistema público de ensino como condição única de acesso a educação variando apenas nas etapas futuras da educação como, por exemplo, a educação superior, situação em que há uma hibridização social em movimento. De acordo com os dados do Censo de 2010 do IBGE, o Brasil ainda luta, entre outros, contra o analfabetismo, insucesso, abandono escolar, e a disparidade entre as classes sociais representados pelos dados extraídos na pesquisa que confirma que as classes mais baixas e comunidade carente desenham o perfil de alunos que usufruem dos serviços públicos de educação no País. Em Portugal a escola pública atende das classes mais baixas até média alta no ensino básico e secundário de acordo com as entrevistas realizadas aos Gestores (P. 2 e P. 3).

A figura do diretor segundo José de Almeida Junior (citado por, Paro, 2015) era tida como central e a que mais tinha valor representativo perante a comunidade escolar, não pela situação hierárquica ou qualidades pessoais, mas, por conseguir motivar todos os envolvidos no ambiente de trabalho cotidianamente. Entretanto a gestora (P.4) revelou situações em que exemplifica a falta do espírito de equipe, ressaltando que o ideal de unidade não é comum entre os funcionários da educação na escola, em que atua como Gestora, apesar de trabalhar com um quadro fixo de funcionários. Os gestores (P.1, P.2 e P.3) também dispõem de um quadro fixo de funcionários, entretanto o gestor (P.3) revelou que gostaria de um maior envolvimento dos encarregados de educação no cotidiano escolar.

A escola trabalha a partir de metas que são propostas em escalas maiores até alcançar a comunidade local, e o que se busca na escola é o cumprimento dessas metas e o estabelecimento de outras, alinhadas a cada necessidade da comunidade educativa de acordo com o objetivo final para aquele estabelecimento de ensino. Segundo Paro (2014), o gestor estimula toda a comunidade escolar e comanda a proposição e alcance de metas na escola.

Percebeu-se que os gestores procuram trabalhar unidos e encaram as metas como um desafio à gestão. Cada Gestor destacou um ponto forte como sendo um mérito em sua administração. A gestora (P.1) destacou o Compromisso e responsabilidade; O Gestor (P.2) destacou o relacionamento entre a equipe gestora com os alunos; O gestor (P.3) destacou os resultados positivos nas avaliações externas e sua postura democrática perante a comunidade educativa; A gestora (P.4) destacou as parcerias com outras Instituições de Ensino.

Os pontos elencados se aproximam em preocupação, seja com o serviço prestado no estabelecimento de ensino, seja na preocupação com as relações interpessoais, credibilidade para com a equipe gestora ou escores satisfatórios perante instituições de avaliações externas. Revelando a componente ética reproduzindo os seus valores sócio-culturais através da afirmação dessa postura. Dessa maneira acreditam estar também contribuindo para o ideal de qualidade na gestão escolar.

Quanto aos recursos financeiros a que as escolas têm direito deve ser evidenciado que os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Portanto os valores investidos variam de escola para escola baseados apenas no número de alunos matriculados no ano anterior.

Alguns agrupamentos de ensino em Portugal possuem a prerrogativa de complementar seus orçamentos através do arrendamento de quadras esportivas, entre outros espaços, através do programa de Cedência e Aluguer de Instalações escolares a entidades terceiras. Esse fato se instituiu como um divisor de águas na Gestão dos recursos financeiros dentro da escola. Contextualizando essa realidade no cenário brasileiro, segundo o universo dessa pesquisa, as escolas no Brasil são impossibilitadas de gerar renda de qualquer natureza e de acordo com Davies (2014) as verbas legalmente devidas em educação são:

(...) as vinculadas à MDE: no mínimo 18% dos impostos, no caso da União, e 25%, em Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios, segundo o art. 212 da CF de 1988. (...) Incidem sobre a receita líquida de impostos, ou seja, a que fica com o governo federal após a transferência deles para Estados, DF e municípios, e a que fica com os governos estaduais após a transferência para os municípios (p.255).

As receitas vinculadas à educação com percentual de grau variado reflete a falta de uniformidade no sistema educacional público, uma vez que os estados e municípios com menos arrecadação tem investimentos menores.

O governo central tem a maior receita, porém nunca assumiu constitucionalmente oferecer educação básica a toda a população, deixando-a a cargo dos Estados e Municípios, geralmente menos privilegiados financeiramente. Os governos estaduais, por sua vez, vêm se desobrigando do ensino fundamental transferindo-o (sem nenhuma base legal) para as prefeituras, sobretudo desde a implantação do FUNDEF, em 1998, embora fiquem com a maior fatia do maior imposto (75% do ICMS) (Davies, 2014).

O que acontece nas escolas públicas brasileiras é o reflexo proporcionado pelo governo do desamparo para a educação básica, para Davies (2014,p.258) “são muitos (antigos e atuais) os casos de pouco compromisso federal com a educação básica”.

Nos casos das escolas representados pelos Gestores entrevistados percebe-se que o seu papel envolve mais a habilidade de lidar com limitações e procurar equilíbrio em meio aos desafios experienciados.

Usando o relato de cada Gestor entrevistado pode-se verificar um resumo especificando os maiores gastos, na escola segundo cada um deles: (P.1.) Material de Higiene, limpeza material de expediente pedagógico; (P.2.) Eletricidade e água; (P.3.) Compra de bens, materiais diversos, de expediente, de limpeza e licenças; (P.4.) As

verbas utilizadas são destinadas a merenda escolar. Outras necessidades são solucionadas através de ofício à Secretaria de Educação do Estado.

Para categorizar os tipos de gastos fez-se uso dos cinco recursos com base no financiamento da educação pública elencadas no relatório Eurydice (2014) citado no tópico financiamento público em no Brasil e em Portugal do presente trabalho. Através dessa categorização procurou-se revelar, mais especificamente, os maiores gastos em relação à sua categoria de investimento resumindo-se em: pessoal (docente e não docente), bens e serviços de funcionamento, bens de capital (móveis e imóveis), recursos específicos e outros recursos como categorias e os gastos relatados pelos gestores como elementos para justaposição dos resultados. Esse resumo está evidenciado no quadro abaixo:

Recursos	País (Brasil)	País (Portugal)
Pessoal (docente e não docente)	-	-
Bens e serviços de funcionamento	Material de Higiene, limpeza, material de expediente pedagógico(P.1)	Materiais diversos, de expediente, de limpeza (P.3). Eletricidade e água (P.2) Eletricidade e água (P.3)
Bens de capital (móveis e imóveis)	-	Compra de bens(P.3)
Recursos específicos	-	-
Outros	Merenda Escolar (P.4)	Licenças (P.3)

Fonte:Criação da autora

Segundo o exposto acima buscou-se relacionar categoria e elementos correspondentes à cada uma desla segundo o relato dos gestores participantes do trabalho.

Os gastos com pagamentos de profissionais da área de educação são realizados a parte, executados diretamente pelo ministério no caso dos docentes portugueses. No Brasil o pagamento dos docentes é feito pelo estado para os que são vinculados ao Estado e pelo município para os que são vinculados ao município.Em ambos os casos o pagamento é feito sem interferir nos recusus das escolas. Em Portugal as despesas de pessoal representam mais de 70 % da despesa total anual em educação no país,

representando também a mais larga proporção de despesa nos estabelecimentos de ensino da rede pública (Eurydice, 2014).

Segundo relato dos gestores, o maior gasto da gestora (P.1) se enquadra na categoria bens e serviços de funcionamento. Os gestores (P.2 e P.3) revelaram ter seu orçamento comprometido com os bens e serviços de funcionamento. Entretanto o gestor (P.3) ainda destaca o gasto na categoria bens de capital (móveis e imóveis) e na categoria outros. A gestora (P.4) evidencia como seu gasto a categoria Outros, uma vez que a mesma recebe apenas a verba para compra e distribuição da alimentação escolar.

Portanto a categoria, bens e serviços de funcionamento destacam-se, como um dos pontos de aproximação nos principais gastos encontrados pelos gestores (P.1) e (P.3) no Brasil e em Portugal, respectivamente.

Os gastos tidos como mais onerosos para as escolas tornam os aspectos funcionais administrativos eixo de maior direcionamento financeiro nas escolas que os aspectos funcionais pedagógicos.

A gestora (P.4) revelou privações quanto ao apoio prestado pela Secretaria de Educação do Estado à Escola na qual trabalha. A situação encontrada revela que apesar da possibilidade de solicitação de bens, serviços e outros apoios, a Escola na maioria das vezes é desamparada e funciona de acordo com a própria sorte. Portanto, vale a pena lembrar que os recursos podem existir, porém podem não estar disponíveis, segundo Davies (2014):

Não basta aumentar os recursos, pois eles podem ser dilapidados pelos governantes e pela máquina estatal devido à má gestão, superfaturamentos e tantas outras práticas ilícitas. O simples aumento dos recursos não resultaria necessariamente no atendimento das metas quantitativas e qualitativas (...), uma vez que a corrupção, o desperdício, a burocratização e tantos outros males podem consumir grande parte do aumento das verbas. Assim, o financiamento é tanto uma questão quantitativa (mais recursos) quanto qualitativa (sua melhor utilização) (p.261).

O autor fala da questão ampla do financiamento da educação, mas no que tange a gestão dentro da escola acredita-se que envolve exatamente os dois aspectos expostos acima o quantitativo (mais recursos) e o qualitativo (sua melhor utilização) que logicamente devem ser mediados pelo Diretor, Gestor escolar. A figura do gestor é descrita baseando-se em Paro (2015) como, diretor, o:

(...) responsável único pela administração escolar. (...) aquele que coordena e controla o trabalho de todos quer como líder que estimula os subordinados e comanda a proposição e alcance de metas, o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola (p.20).

O repasse dos valores, nos casos existentes, nas escolas configura-se de três formas: a cada três meses de acordo com os gestores Portugueses (P.2 e P.3), e seis meses como revelado pela gestora (P.1) e doze meses conforme relato da gestora (P.4).

Os gastos são deliberados pelo Conselho Administrativo no caso dos gestores (P.2 e P.3) em Portugal e o, UEX - Unidade executora - no caso da gestora brasileira (P.1), instituídos em cada escola.

Foi relatado pelos quatro gestores que a prestação de contas, (relatando tudo o que foi gasto durante cada período em cada escola), atualizada e bem executada é o principal pré-requisito para que as verbas continuem chegar às escolas. O Conselho Administrativo no caso das escolas Portuguesas e a Unidade executora no caso da escola municipal brasileira funcionam como fiscais dos gastos de cada escola. No caso da escola estadual representada pela gestora (P.4) a própria secretaria do estado executa e monitora todos os gastos.

A visão dos gestores quanto ao seu papel na escola algumas vezes é ampla outras vezes, apenas absorvida pelas tarefas administrativas, como afirma Menezes (citado por, Paro, 2014, p.16) “De modo mais amplo possível, podemos dizer que as atividades do diretor de um grupo escolar podem ser classificadas em administrativas e pedagógicas, isto é, em atividades - meio e atividades - fim”. Portanto, alguns gestores tem uma visão bastante ampla do seu papel junto à escola outros tem uma visão mais técnica em que se ocupa mais da parte administrativa da escola. Com exceção de um gestor todos relataram atribuições extras requeridas em função do cargo exercido.

Os gestores acreditam no seu comprometimento com os objetivos escolares e o apoio aos profissionais e ao corpo docente para transformar a qualidade do ensino oferecido nas escolas em que atuam. Boa parte do apoio aos docentes não ocasiona em custos, porém, apenas, não ocorre por que o docente tem o conhecimento prévio de que não se deve basear em incentivos financeiros para ampliar o desempenho didático durante o íterim em que leciona. Entretanto, a dicotomia sobre o papel do Gestor escolar e do Educador é desfeito, pois a preocupação com a eficiência da gestão escolar e com o bem estar dos alunos pode ser associada a ambos. A gestão em seu sentido mais amplo é entendida como mediação que possibilita que o trabalho possa ser realizado da

melhor forma possível, isto é, a ação de mediar à busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja ele individual ou coletivo (Paro, 2014).

Apesar dos temas que emergiram nesse trecho do trabalho, a falta de autoridade se revelou como fator limitante no caso da gestora (P.4), entrevistada no Brasil. A mesma revelou que a falta da autoridade simbolizada atualmente na figura do gestor limita suas ações. É esse um reflexo da atual situação dentro espaço escolar brasileiro, tendo sublinhado que os discentes possuem maior destaque no quesito autoridade, fator que inviabiliza o exercício integral nas atribuições do Gestor, mediador, da ordem nos espaços de conflito na comunidade escolar e principalmente de intervenção direta do Diretor escolar dentro da sala de aula, como resultado do trato direto com o discente em busca do apoio ao profissional docente. É recorrente a atuação da figura do Diretor escolar intervindo como mediador em grandes conflitos entre docente – discentes em sala de aula no Brasil. Contudo, a discussão acerca da autoridade nos espaços escolares é recorrente e ampla, a situação encontrada pode ser justificada por Durkheim (citado por, Gomes, 2009):

A educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas. É preciso que os alunos adquiram certos valores, certas crenças, certos hábitos, certas atitudes. Cumprindo um mandato social, o professor deve actuar no sentido de os levar a respeitar certas regras. Na prática, este objectivo pressupõe e exige que o professor tenha autoridade (p. 53-54).

O autor recorre ao papel do professor na busca pela autoridade, embora o gestor em questão se declarasse desprovido da mesma. Segundo Paro (2014) apesar da figura do Gestor ser o principal responsável pelo sucesso escolar ou pela sua ausência, há nele um grande fardo, uma vez que todo trabalho é realizado em equipe. No entanto, a gestora (P.4) relatou que além da falta de autoridade perante os discentes foi encontrada também a falta de autoridade e autonomia perante os funcionários de apoio administrativo, situação que resume-se como uma condição incapacitante para execução de um trabalho diferenciado. Desta maneira, passa apenas a reproduzir o papel de gestor que vem sendo representado nas escolas públicas estaduais das proximidades, secundando as convicções de Littrell & Foster, (citados por, Gouveia & Souza, 2010, p. 32), para quem “os gestores na educação agem, comumente, baseados em seu

bom senso, ou ainda, a partir de um senso prático acerca do que é correto para ser efetivado, o qual emerge da experiência e não da teoria”.

Diferentemente dessa experiência, os outros gestores destacam a transparência e equilíbrio na gestão educacional e o ensino de qualidade como fatores relevantes na contribuição para afirmação da escola pública de qualidade.

O projeto educativo escolar é similar no relato dos quatro gestores por ser desenvolvido pelos conselhos existentes na própria escola em articulação com a comunidade escolar. Quanto aos projetos em execução nas escolas foram relatados pelos gestores vários projetos, mas a maioria sem custos. É um padrão encontrado nas escolas no qual se considera ocorrer em função da falta de apoio para o financiamento de outros tipos de projetos.

Cada gestor destaca um ponto como sendo uma contribuição geral e memorável a partir do atual projeto educativo, a melhoria no comportamento dos alunos, o trabalho de profissionais de outras especialidades e o seu suporte aos alunos, o cumprimento de um guia normalizador do comportamento na escola, a possibilidade de sempre criar novos projetos paralelos são destacados como tal. Como ressalta Marchili (2008) o projeto pedagógico:

Deve ter a dimensão de futuro, inerente ao ato de projetar, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, da cultura e do trabalho. Para tanto, as pessoas envolvidas precisam estar atentas para não se deixarem contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, atuando defensivamente em relação a mudanças. Ao elaborar seu projeto, a escola propõe algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual possa se aproximar gradativamente. Isso supõe um posicionamento político da equipe escolar, para uma visão do ideal de organização da convivência social e de um posicionamento pedagógico a fim de definir as ações educativas e as características necessárias à perspectiva de fazer com que o possível e o desejável se tornem realidade (p.292).

Pensando no que acrescentar ao próximo projeto educativo destacou-se o envolvimento com os pais/encarregados de educação no ambiente escolar.

Apesar de todos os desafios percorridos pelos Gestores, o resultado do seu trabalho é avaliado e classificado através da avaliação externa, a qual proporciona momentos de reflexão sobre o desenvolvimento de trabalhos para recuperar os pontos de menor realização, constituindo-se como um momento em que os Diretores e as Escolas podem mostrar foco e dedicação em busca da melhoria dos seus resultados. O

descobrimto e correção desses pontos fracos são atribuídos como principais contribuições para encurtar o caminho até a auto avaliação e para construção da uma escola pública de qualidade.

CONCLUSÃO

Este tópico de conclusão incia-se por responder às questões de investigação, para,tão-somente, seguir fazendo a comparação na alocação e gestão dos recursos nas escolas estudadas no Brasil e em Portugal.

Inicialmente destaca-se que opapel central na escola é ocupado pelos profissionais que integram a equipe gestora, nomeadamente, diretor, vice – diretor e os profissionais que integram o conselho administrativo em cada escola. Entretanto o Gestor como principal responsável neste grupo tem suas práticas avaliadas por órgãos externos à escola, no caso dos gestores em Portugal. No Brasil as gestoras relataram não existir avaliação da atuação desempenhada durante o período de gestão.

As solicitações em caráter de imprevisto também são levadas a conselho, na realidade dos Gestores escolaresentrevistados em Portugal. Já no caso das gestoras no Brasil, uma, sob a administração do município,recorre ao mesmo procedimento que em Portugal e outra direciona todas as demandas diretamente à secretaria de educação estadual, através do uso de ofício de solicitação para qualquer caso, incluindo os de imprevisto.

Os recursos financeiros disponíveis na escola são compostos por verba essencialmente pública. Os gestores dos agrupamentos Portugeses entrevistados têm atualmente a oportunidade de complementar o investimento público através da cedência de aluguer de Espaços, entretanto, esse complemento não chega a ser significativo.Os relatos dos gestores ressaltam o quanto a escola atualmente trabalha com o mínimo possível,tendosua maior preocupação na manutenção dos gastos mensais essenciais ao funcionamento e conservação do cotidiano escolar.

Os diretores entrevistados representam dois sistemas educativos diferentes na teoria e na prática, porém, vale apena destacar alguns pontos de aproximação percebidos durante o processo investigativo, fundamentados nos dados recolhidos, de natureza qualitativa.

Os quatro profissionais participantes na pesquisa, apesar da experiência e formação, demonstraram trabalhar limitados pelos sistemas educacionais em que estão respectivamente inseridos.

No geral os gestores trabalham com o mesmo grupo de docentes durante maior parte de sua gestão. É um ponto favorável por contribuir para o alcance das metas escolares e agregar valor as práticas pedagógicas. A equipe gestora se compromete, através do cumprimento das metas estabelecidas pelos mesmos, além de metas pré-estabelecidas, desdobrando-se para cumpri-las mesmo sem o devido incentivo e apoios financeiros. Os mesmos atribuem os méritos de sua gestão às conquistas durante sua atuação como Gestor escolar.

Os gastos essenciais nas escolas dos gestores entrevistados são os direcionados para a dimensão administrativa, no caso dos quatro gestores, encontram-se do que acontece com o pilar do ensino nas escolas, uma vez que toda responsabilidade dessa tarefa é atribuída aos docentes, chegando a ser impensável um maior incremento de recursos financeiros no apoio pedagógico ou na reformulação das relações entre a gestão da escola, equipe pedagógica e corpo docente. Este é um fator que pede uma reflexão acerca do que é tido como prioridade pelo Gestor Escolar. Entretanto, ao analisar o número de projetos que acontece nas escolas percebe-se que o trabalho pedagógico é todo feito em sua maioria, com foco em atividades que não envolvam gastos. Se houvesse a oportunidade de investimento, ou forma de apoiar financeiramente os projetos executados nas escolas, poderia se intensificar o resultado do rendimento escolar para os alunos e de qualidade do ensino na escola pública. O que acontece é que o projeto educativo escolar é elaborado pensando também em atividades de baixo custo, ou totalmente sem custos, uma vez que o orçamento não cobre todas as despesas. Afirma-se isso tomando como base a falta de referência a atividades que impliquem despesas relevantes, tendo como base o projeto educativo, resultando assim numa maior dificuldade em incrementar a qualidade do serviço oferecido pela rede pública, porém enfatizando a notabilidade do trabalho desenvolvido, uma vez que é esperado dos Gestores Escolares a execução de suas atividades com o menor custo possível, baseado nos baixos investimentos repassados para escola, na relação investimento aluno/ano.

A equipe gestora se organiza para que, entre cada repasse de dinheiro para escola, as atividades corram normalmente, uma vez que cada caso específico se lida com a deliberação dos gastos na escola e se presta conta através de plataforma online, como

podemos constatar nas quatro escolas representadas pelos Gestores que participaram da pesquisa. A periodicidade e validade dos relatórios de prestação de contas são um pré-requisito para que o repasse de verbas, acreditando-se ser esse um ponto bastante positivo com relação a Gestão do bem público, pois essa ação contribui para saúde da gestão pública, em todas as esferas de poder. O controlo dos gastos é feito através da prestação de contas, não havendo uma avaliação ou acompanhamento externo dos gastos para além dessa prestação de contas.

Quanto às atividades desempenhadas por cada Gestor escolar pode-se perceber que elas dividem-se entre uma visão mais técnica da sua função e uma visão mais holística, abarcando (ou não) para si atividades mais diversificadas, por sentirem que isso complementa as suas atribuições ou não se enquadra, de todo, no seu conteúdo funcional.

Os gestores acreditam que ensino oferecido pela escola pode ser, sem dúvida, influenciado pela boa gestão dos recursos disponíveis. A aplicação na vertente do ensino da escola pode colaborar para um melhor aprendizado e maior motivação profissional, proporcionado pelo apoio ao docente ao desenvolver sua atividade tendo como suporte, quando necessário, a figura do Diretor.

Quanto a essa contribuição para a qualidade e prestígio da escola pública, na qualidade de parte integrante de um sistema público de ensino, os mesmo acreditam haver contribuições, apesar de, no geral, sentirem que trabalham bastante limitados em suas ações, por não haver verba suficiente frente os desafios encontrados na escola. Em Portugal a escola pública, em relação à escola privada, consegue apresentar nível de qualidade, já no Brasil à escola pública tem vindo a ser sinônimo de falta de qualidade, apesar dos constantes esforços para reverter esse quadro, podendo-se perceber na pesquisa que as realidades divergem entre as instâncias estadual e municipal.

A educação pública brasileira acompanhou reformas nos sistemas educacionais no contexto da América latina, entretanto se manteve distante dos avanços, alcançados ou não, por outros países e seus respectivos sistemas educacionais. Assim como pode ter ocorrido em outros países os avanços na educação pública no Brasil estiveram sempre comprometidos pela postura política e ideológica partidária de cada governo que passou pelo poder no país. Esse movimento rendeu avanços e retrocessos no contexto de reforma e evolução da educação durante esses processos e o distanciamento entre os resultados obtidos inerentes a cada país no contexto da América Latina. No contexto europeus os sistemas educacionais têm de acordo com a UNESCO (2016):

o sistema educacional Português é monitorado por membros de entidades da rede Eurydice para Sistemas e Políticas Educacionais (Eurydice Network on Education Systems and Policies). Pelo Programa Indicadores de Sistemas Educacionais (Indicators of Education Systems – INES), da OCDE, pelo INES para Indicadores de Nível de Sistemas (INES Network for System-Level Indicators – NESLI). E a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) que além de apresentar uma estratégia educacional possui um órgão especializado para revisar o progresso dos indicadores, alguns dos quais relacionados aos sistemas.

Embora os resultados sejam diferenciados por determinantes internos a cada país, avaliação dos sistemas e resolução de novos desafios caminha de maneira unificada em detrimento do experimento brasileiro na educação básica que não integram nenhum grupo na América latina.

Entre os dois sistemas educacionais e todo o contexto que os cercam o modelo de gestão tanto as escolas representadas pelos Gestores entrevistados em Portugal, como pelas Gestoras Brasileiras, também apontaram a Gestão Democrática como modelo de gestão atual. Entretanto a gestão democrática no Brasil apresenta características diferentes do modelo observado em Portugal olhando para a gestão democrática no Brasil de maneira positiva, pode-se perceber que a mesma ainda segue no sentido da descentralização, opondo-se a esse olhar positivo sobre a gestão democrática, observa-se que a mesma é utilizada de maneira pontual uma vez que apenas alguns aspectos da gestão democrática são praticados no sistema público de educação. De acordo com Lück (2008, p. 18), em seu processo de descentralização:

(...)realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais.

E ainda é observado por Neto e Castro (2011) que nos sistemas escolares o que tem prevalecido, historicamente, no geral, são práticas de gestão com características centralizadoras, fruto de uma cultura de autoritarismo, conformada na realidade brasileira.

Passando para o projeto escolar em cada estabelecimento destaca-se como ponto de semelhança o processo de elaboração e utilização do Projeto Político Pedagógico. Para os quatro gestores este projeto é o guia das práticas educativas em desenvolvimento na escola. No âmbito desse projeto unificador para cada uma das escolas, foi encontrado o funcionamento de vários outros projetos, sendo executados em todos os estabelecimentos educativos. Apesar das limitações financeiras, a equipe

gestora e o corpo docente conseguem encontrar um ponto de equilíbrio e manter os projetos funcionando em cada escola. Pode-se perceber que toda boa prática desenvolvida na escola transforma-se em retorno quase que imediato e contribui como melhoria nas relações entre os iguais dentro da escola e também entre os mesmos e os outros diferentes agentes, porque, a partir do momento que a equipe gestora apoia mais a equipe docente, há um maior retorno dessa ação para os discentes que, por sua vez, devolvem essa ação gerando um ciclo de melhoria no convívio e apoio uns para com os outros e com a comunidade em geral.

Os anseios dos Gestores diferem conforme o contexto em cada um está inserido, mas, o que se percebe é a necessidade de apoio das partes não envolvidas diretamente no processo educativo. A escola deve ser um todo, contribuindo em permanência para o processo educativo, devendo todas as atividades convergir para os mesmos objetivos, pautados no Projeto Educativo de cada Escola.

A falta de avaliação e mesmo a falta de acompanhamento de carácter avaliativo externo junto a Gestão nas Escolas Públicas brasileiras contribui para a manutenção do *status quo*, uma vez que a gestão das escolas é renovada, sem uma consulta mais direta ao nível de desempenho que os últimos gestores apresentaram, durante sua fase de atuação na escola. Já a avaliação entre os dois gestores portugueses revelou-se um instrumento na detecção de pontos frágeis de estratégias para a melhoria destes pontos a cada nova avaliação. Portanto, a avaliação da Gestão na escola pode ser entendida como contribuição direta para as práticas dos Gestores oportunizando, progressivamente, a melhoria da qualidade e eficácia da gestão na escola e por consequência, no sistema público de ensino brasileiro.

Os Gestores compartilham a percepção de que o valor investido por aluno/ano não são suficientes para as despesas necessárias para cada aluno ao longo do ano letivo, entretanto, os mesmos procuram não se apegar aos detalhes financeiros, por acreditarem que o sucesso do seu trabalho está em saber gerir os poucos recursos disponíveis, de modo a viabilizar as atividades escolares.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE*, 26(1).
- Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Administração Educacional*, 4, 33–42.
- Afonso, N., & Viseu, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo*. Retrieved from <https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/7125/1/relatorio4.pdf>
- Alonso, M. (1976). *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel/Educ.
- Almeida, A., J. (2010). Novo regime de administração e gestão do 1º ciclo e do pré-escolar. *Administração Educacional*, 7/8, 72–82.
- Álvarez, M. (2006). Qualidade e Liderança em Educação. *Administração Educacional*, 6, 103–110.
- Alves, E. (2011). Financiamento Público em Educação: Eficiências e Condicionantes. O caso Português. (Tese de Mestrado). ISEG. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Alves, L. A. M. (2012). História da Educação—uma introdução. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retrieved from: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ander-Egg, E. (1980). *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7 ed. Buenos Aires: Editora Humanitas, 1978.
- Andrade, E. F. (2010). Instances of participation in the management of the municipal system of education: Possibilities and confusion in the process of democratization. *Educar em Revista*, (37), 293-308.

- Arroteia, J. C., & Meuris, G.(1993). *Estudos em Educação Comparada*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Assis, R., M. (2012).A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa. v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. Retrieved from: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89>
- Bardin, L. (1977).*Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto A. (1996). *Mudança Social em Portugal, 1960/2000*.Lisboa: Publicações. Retrieved from: <http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2002/WP6-2002.pdf>
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Braga, L. S. (2015). A História da Luta em Defesa da Educação Pública no Brasil: questões para pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*,15(65).
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação (2004). *FUNDEB: um novo fundo de financiamento que alcança toda a educação básica*. Brasília, DF.Retrieved from: <http://www.mec.gov.br/sef/fundeb>.
- Brasil. (2014). *Relatório educação para todos no Brasil2000-2015*. [online] Brasília. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192

- Bassi, M., E. (2011). Os Recursos Financeiros Aplicados na Educação Básica da Rede de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo: subsídios para a construção de um plano de educação. *Fineduca*. v. 1. n. 12. ISSN: 2236-5907
- Battisti, C., Caetano, M., R. (2015). Eleição das equipes diretivas das escolas públicas: os limites e as possibilidades da eleição de diretores. *Colóquio – Revista interdisciplinar do Desenvolvimento Regional -Faccat - Taquara/RS - v. 12, n. 1, jan./jun.*
- Bilhim, J. De (2014). Política e administração: em que medida a atividade política conta para o exercício de um cargo administrativo. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXVIII, pág. 11 – 31.
- Bolddan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Porto. Ed. 13.*
- Cabral, A., C. (2012). O Diretor – Gestor e Líder na escola. (Tese de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na (s) cultura (s) organizacional (ais) escolar (es). (Dissertação de doutoramento). Universidade de Évora,Évora. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Cervi, R. de M. (1986). O significado curricular da educação comparada. *Educar em Revista*, (5), 33-50. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.057>
- Claude, R. P. (2005). Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 2(2), 36-63. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Almedina. Ed.2º. Coimbra.*

- Cowen, R., Kazamias, A. M., & Ulterhalter, E. (2012). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. 2v. Brasília: Unesco, Capes. SBN: 978-85-7652-060-3 (volume um) ISBN: 978-85-7652-061-0 (volume dois).
- Cruz, R., E (2012). Os recursos federais para o financiamento da educação básica. *Fineduca*. V. 2 n.7. ISSN: 2236-5907.
<http://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/viewFile/51383/31837>
- Cury, C. R. J. (2002). A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(80), 168-200. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>
- Cury, C. R. J. (2007). Estado e Políticas de Financiamento em Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>
- Cury, C. R. J. (2011). Por um novo plano nacional de educação. *Cadernos de Pesquisa*. v.41 n.144 set./dez. Acessado em: 09 mar/2015. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>
- Cury, J., & Portela, R. (2012). Política Educacional Brasileira em Perspectiva/Brazilian Educational Policies in Perspective. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 1(1).jan./jul.
- Da Conceição, s. H., & Parente, j. M. (2014). O Perfil do Diretor das Escolas Públicas de Itabaiana (se): um estudo multivariado. *Eccos*, (35), 173. doi: 10.5585/EccoS.n35.3416
- da Educação, D. G. Cultura/Comissão Europeia (DGEC/CE).(2006-07).*Eurydice: Eurybase base de dados de Informação sobre os sistemas educativos na Europa: O sistema educativo em Portugal*.
- Davies, N. (2000). O financiamento da educação estatal no Brasil: velhos e novos desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 16(2).
- Davies, N. (2006). Fundeb: a redenção da educação básica? *Educação & Sociedade*, 27(96), 753-774. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300007>

- Davies, N. (2010). A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e suas fragilidades. *Revista HISTEDBR On-Line*, 10(39).
- Davies, N. (2014). Alguns desafios do financiamento da educação. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.17, n.33, p. 251-267.
- de Carvalho, E. J. G. (2014). Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. doi: 10.4025/actascieduc.v36i1.19012. *Acta Scientiarum. Education*, 36(1), 129-141.
- de Souza, D. B. (2014). Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 104-170. doi: <http://dx.doi.org/10.18222/ae255920143001>.
- DGEEC (2015). *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. Retrieved from: www.dgeec.mec.pt/np4/245.html
- DGEEC (2015). *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (Estatísticas da Educação)*. Retrieved from: <http://estatisticas.gepe.min-edu.pt>
- Didonet, V. (2000). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF: Plano.
- da Conceição, S. H., & Parente, J. M. (2014). O perfil do diretor das escolas públicas de itabaiana (se): um estudo multivariado/the profile of the director of public schools in itabaiana (se): a multivariate study. *Eccos*, (35), 173.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 921-946.
- Dourado, L. F. (2010) “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009 questões estruturais e conjunturais de uma política”. *Revisa Educação & Sociedade*. Campinas, 31, (112), 677-705, jul/set.
- Dourado, L. F. (2013). Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, 34(124), 761-785.
- Esquinsani, R. S. S. (2013). Eleição de diretores e gestão da escola pública: Reflexões sobre democracia e Patrimonialismo. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(2), 101-115.

Eugénio Alves da Silva, « As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais », *Revista Angolana de Sociologia [Online]*, 12 | 2013. Consultado em: Set. 2016. doi : 10.4000/ras.740

European Commission (2013). *Eurypedia: European Encyclopaedia on National Education Systems, (Portugal: Education in the Europe 2020 Strategy)*. Retrieved from: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/Eurydice/index.php/Portugal:Education_in_the_Europe_n2020_Strategy

Eurydice (2014) *Relatório - O Financiamento das Escolas: Mecanismos, Métodos e Critérios de Financiamento Público na Europa*. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/170PT.pdf

Ferreira, A. G. (1999). Percurso da Educação Comparada: evolução e construção de identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 123-155.

Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*, 3(2)124-138. Retrieved from: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2764/2111

Formosinho, J. e Machado, J. (2013a) *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. Retrieved from: http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm

Formosinho, J., Machado, J. (2013b). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação / Temas e Problemas*. 12 e 13, pp. 27-40

Fleury, M. T. L., & Mattos, M. I. L. de. (1991). Sistemas educacionais comparados. *Estudos Avançados*, 5(12), 69-89.
doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200006>

Gallo, S. (1998). *Pedagogia Libertária. A Educação Pública como função do Estado*. Retrieved from http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/educacao_libertaria_varios.pdf

Garrido, J. L. G. *Fundamentos de Educacion comparada*. 2. ed.. Madrid: Editorial Dykinson, 1991.

- Godinho, J. F. (2013). O papel do gestor escolar. Lisboa.
- Godoy, Arilda Schmidt. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- Gomes, Carlos Alberto. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 17(63), 235-262. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000200004>
- Gouveia, A. B., & Souza, A. D. (2010). Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. *Educação & Sociedade*, 31(112), 789-807.
- Graça, Vasco. (2009). Sobre o financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 49-80. Retrieved from: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Hargreaves, A. (2004). O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed.
- IGEC (2015). Inspeção Geral da Educação e Ciência. Consultado em jul. 2015. Disponível em: www.ige.min-edu.pt/
- Júnior, W. C. D. F. (2005). Análise de conteúdo. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 380.
- Justino, D., & de Lisboa, N. (2012). 4. Descentralização: Políticas e Dinâmicas Escolares em Contextos Municipais. *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, 93.
- Leite & Machado (2015). Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – *Comunicações Livres Organizadores: Joaquim Machado (coord.), et al. Autores: Adérito Barbosa, et al.* ISBN: 978-989-99486-0-0. Universidade Católica Portuguesa. Porto, 2015
- Lima, J. A. (2013) *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 47-I, 2013, 7-29
Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. Retrieved from: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1794/1143>

- Lima, A. B. de. (2013). Adeus à Gestão (Escolar) Democrática. *Revista@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 27-50
- Lima, J. Á. D. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1).
- Lima, L. C. (2014). E depois de 25 de Abril de 1974: Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 141-160.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2004). Construindo modelos de gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 8, 10-20.
- Lordêlo, J. A. C., & Dazzani, M. V. (2009). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. EDUFBA. Retrieved from: books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315.pdf
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba. Ed. Positivo. ISBN - 978-85-385-0027-8
- Lück, H. (2004a). A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. Retrieved from: http://cedhap.com.br/publico/ge_GestaoEscolar_02.pdf
- Lück, H. (2004b). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, 17(72).
- Marchelli, P. S., Dias, C. L. & Schmidt, I. T. (2008). Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. *Revista Psicopedagogia*, 25(78), 282-296. Retrieved from: <http://pepsic.bvsalud.org>

/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103848620080003
00011&lng=pt&tlng=pt.

Mbozi, E. H. (2011). Educação Comparada. Retrieved from:<http://oer.avu.org/bitstream/handle/123456789/252/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Comparada.pdf?sequence=1>

MEC (2015). Ministério da Educação e Ciência, “Legislação sobre Educação”. Consultado em mai. 2015. Retrieved from:<http://legislacao.min-edu.pt/np4/13>

MEC (2015). Ministério da Educação e Ciência, “Secretaria de Educação Básica Programas E Ações”. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>

Mendes, D. C. D. B. (2012). Fundeb: Avanços e Limites no Financiamento da Educação Básica no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(2), 392-412.

Mendonça, Alice (s.d.), “A Evolução da Política Educativa em Portugal”. Página Consultado em: 05 Abril de 2015. Retrieved from:<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeucativaemPortugal.pdf>

Menezes, J. S. (2008). A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des) caminhos do ordenamento constitucional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, (30), 149-163.

Miguel, F. V. C. (2012). A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*, (5).

Miranda, Jorge. (2014). Introdução ao direito da educação: direito português e direito brasileiro. *e-Pública: Revista Eletrônica de Direito Público*, 1(2), 01-29.

Monlevade, J. (2012). Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. *FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação*, 2.

Neto, A. C., & Castro, A. M. D. A.. (2011). Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, 32(116), 745-770. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300008>

Neto, A. S., & Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em revista*, (31).

- OCDE (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.[doi:http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en)
- OCDE (2014). Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal. Consultado em: 26 mar. 2016. Retrieved from:http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf
- Oliveira, J. F., Nunes, M. K., & Dourado, L. (2005). *O financiamento da educação básica: limites e Possibilidades* (Doctoral dissertation, tese, Escola de Gestores, MEC/Políticas e Gestão na Educação) Universidade Federal de Goiás. Goiás
- OIE – Organização de Estados Ibero-americanos (2002). Metodologia de Análise de Políticas Públicas. Organização de Estados Ibero americano para a Educação ciência e Cultura-GAPI – UNICAMP. Retrieved from:
<http://www.oei.es/historico/salactsi/rdagnino1.htm>
- Paro, V. H. (2007). Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 77(186).
- Paro, V. H. (2014). As dimensões da prática administrativa do diretor escolar do ensino fundamental diante do caráter político-pedagógico da escola (Relatório de Pesquisa).
- Paro, V. H. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente*. Cortez Editora.
- PISA, (2012). Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know © OECD 2014. Acessado Em: jun/2015. Retrieved from:
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Pedroza, S. (2013). *A evolução da educação: necessidade de uma nova gestão escolar*. São Paulo. Retrieved from:<http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0482.pdf>
- Pereira, L. A., Felipe, D. A., França, F. F., (2012) Origem da Escola Pública Brasileira: A Formação do novo homem. *Revista HISTEDBR*. v. 12, n. 45. Retrieved from:
<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3469/3087>.

Pozzebon, M., & FREITAS, H. D. (1998). *Modelagem de casos: uma nova abordagem em análise qualitativa de dados*. Encontro da ANPAD, 22.

Ventura, A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 120-128.

Reis, M. C. (2013). Política educacional do Brasil e os desafios da contemporaneidade para uma formação cidadã. In XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. São Paulo. Retrieved from: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariadaConceicaoodosReis-ComunicacaoOral-int.pdf>

Revista HISTEDBR On-line (s.d.). Origem da Escola Pública Brasileira: A formação novo homem. Consultado em: 01.Jul.2015. Retrieved from: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf

Revista HISTEDBR On-line, (2006). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista HISTEDBR On-line. (n. Especial), p.188–204. Retrieved from: 14Abr.2015. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/rev22.html>

Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (4), 15-30. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>

Ribeiro, M. D. P., Oliveira, T. R. B., & da Silva C., A. (2014). A democratização da gestão escolar pública como ferramenta de transformação social para além do capital. *e-hum*, 7(1), 09-18.

Santos, G., M. A. (2010). Gestão de Recursos Financeiros no Setor Educacional: Uma análise das escolas da rede estadual de Pernambuco. (Tese de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. Consultado em: 16 set. 2015. Retrieved from: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7984/Maria%20Auxiliadora%20G.%20Santos.pdf?sequence=1>

Saviani, D. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 380-392. Consultado em: 08 Jul, 2015. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-24782010000200013.

- Saviani, D. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 380-392. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>
- Silva, M. A. M. I. A. (2010). Reforço da Autonomia Escolar: O “Jogo da Corda” dos/as Directores/as das Escolas com Contrato de Autonomia. (Tese de Mestrado). Retrieved from: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=565699
- Souza, Â. R. De. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 159-174. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>
- Souza, Â. R. De. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 159-174. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>
- Souza, D. B.; Faria, L. C. (2004). Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>
- Souza, D. B. de, Castro, D. F., & R., L. (2013). Políticas de descentralização da educação no Brasil e em Portugal: avanços e recuos da desconcentração de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 7-33.
- Souza, D. T. (2014). Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. In: Souza, Donaldo Bello de; Martins, Ângela Maria (Orgs.). Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas. *Revista Educação Online*, n. 15. São Paulo: Loyola, p. 174-194.
- Tancredi, R. M. S. P. (1998). Globalização, qualidade de ensino e formação docente. *Ciência & Educação (Bauru)*, 5(2), 71-79.
- Tanno, C. R. (2014). (Org.). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Pendências legais para o cumprimento de suas metas. Retrieved from: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/orcamentobrasil/estudos/2014/EST09_2014.pdf

- Teixeira, M. C. (2008). O direito à Educação nas Constituições Brasileiras. Consultado em: nov/2015 Retrieved from:<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/464/460>
- Teodoro, A. 1982. *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. ed. 1. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tobar, F. (1991). O conceito de descentralização: usos e abusos.*in Revista Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 5, p. 31-51.
- Trojan, R. M. Sanchez, M. M. (2008). Educação Comparada: considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização. Consultado em: set 2015. Publicado em saece.org.ar. Retrieved from: www.saece.org.ar/docs./congresso3/Trojan2.doc
- UNESCO, Orealc, (2008). Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília. Consultado em: fev.2015. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>
- UNESCO (2016). Relatório de monitoramento global de educação para todos–EPT. Consultado em: out.2016. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>
- Vieira, S. L. (2007). A educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. (V.88), n. 219. Retrieved from: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725>

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Federativa Do Brasil De 1988. Constituição da República.

Constituição da República Portuguesa - Sétima Revisão Constitucional – 2005.
Publicação. Diário da República, n.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005.

Decreto - Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto –Lei nº75/2008 de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931. Conselho Nacional de Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Procedimento concursal prévio à eleição do Diretor.

Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho - Transferências para os Municípios em matéria da educação do. Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio - Determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Decreto-Lei n.º 83-A/2014 - Regime de selecção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente.

Decreto-Lei nº 43/89 de 22 de Abril - Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro - Define um quadro (genérico) orientador da autonomiada Escola. DR Nº 29 I 03-02-1989.

Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de Dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto-lei nº 75/2008 22 de abril – Regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.

Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.
Decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio - Regime de autonomia, administração e gestão dosestabelecimentos públicos de educação.

Decreto-lei nº137/2012 de 2 de julho - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e estabelecimentos públicos.

Decreto-lei nº75/08 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação.

Despacho n.º 27/97, de 2 de junho - Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.

Despacho nº147 –B/ME/96, de 8 de julho - definição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho nº4848/SEEI/97 de 30 de Julho de 1997 – Concede maior autonomia na gestão do currículo.

Despacho nº5634 – F/2007 de 26 de Abril - Regula a agregação de escolas.
Emenda Constitucional Nº 24, DE 1983. Emenda Calmon - Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Estudo Nº 9/2014. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira.

LBSE o decreto –lei nº 115 –A/98 - Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

LDBSE lei nº 85/2009, de 27 de Agosto - Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei De Bases Do Sistema Educativo (LBSE).

Lei nº 12.593/2012. PPA- Plano plurianual - 2012-2015.

Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação.

Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ofício-Circular N.º 4/2015 (DGAJ/DSGP/DE) de 4 de Fevereiro - Comunicação dos números de compromisso para 2015. O presente ofício circular encontra-se disponível para consulta no sítio eletrónico da DGAJ, na área de acesso reservado - execução orçamental - ofícios circulares 2015.

Portaria n.º 172/2015, de 5 de junho - Define o procedimento para apresentação do pedido de autorização prévia a que se refere o n.º 1 do artigo 78.º-B do Código do IVA e aprova o modelo a utilizar para o efeito e respetivas instruções de preenchimento.

Portarian.º 172-A/2015, publicado no Diário da República n.º 109/2015 - Fixa as regras e procedimentos aplicáveis à atribuição de apoio financeiro pelo Estado a estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior.

Resolução 49/184 - Cria uma comissão para promover a comemoração condigna do 50º aniversário da aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

ANEXOS

Categorias, Subcategorias e Indicadores - Quadro 1.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>O Profissional Gestor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Campo de atuação • Experiência Profissional em anos • Tempo na atual Gestão • Seleção para cargo atual • Formação • Outras Experiências na Área 	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionários pertencentes aos quadros públicos com formação na área educativa.
<i>Caracterização Sociodemográfica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço Escolar • Níveis oferecidos pela escola • Faixa etária dos estudantes • Nível econômico dos estudantes • Total de alunos atendidos • Total de turmas ativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidades socioeconômicas distintas
<i>Méritos e Metas Escolares</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo Docente • Metas Escolares • Méritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento da equipe gestora
<i>Atitudes do Gestor quando ao Funcionamento da Gestão Escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de Gastos • Periodicidade do repasse dos Recursos • Deliberação dos recursos financeiros • Pré-requisitos para o repasse de Verbas • Prestação de contas • Controle dos gastos • Atividades do Gestor Escolar • Atividades Complementares 	<ul style="list-style-type: none"> • Destino das verbas • Reposição do orçamento • Conselho delibera os gastos • Continuação do repasse de verbas • A prestação de contas funciona como fiscalização do dinheiro na escola • Visão do gestor sobre suas atribuições na escola • Atribuições extras
<i>Identificação de</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A boa Gestão dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento do

<i>Boas Práticas por parte do Gestor</i>	<p>Recursos Financeiros e o seu efeito no ensino oferecido pela Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Gestão bem sucedida e o ideal de escola pública 	<p>gestor escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notabilidade no Serviço Público
<i>Projetos na Escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Educativo da Escolar • Projetos em execução e seus custos • Práticas educativas e de gestão • Boas Práticas elegíveis a partir do projeto educativo • Ponto à acrescentar para o próximo projeto educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre a comunidade educativa • Outra categoria de investimentos
<i>Avaliação da Gestão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa, desempenho da Gestão na Escola e Possíveis Críticas ao modelo de avaliação. • Retorno das avaliações e a contribuição para as práticas de um Gestor Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas quanto a Gestão e o Gestor escolar
<i>Políticas Externas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O valor investido por aluno/ano estipulado pela OCDE⁷¹ e a Percepção do Gestor Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão do gestor quanto aos valores individuais repassados para escola
<i>Contribuições da Intervenção Científica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho de investigação académica e as contribuições para realidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultado das investigações académicas na escola

⁷¹ OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico é formado por trinta e quatro países que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. Fonte: <http://www.oecd.org/about/>

*Ampliação da Percepção no
processo de coleta de dados*

• **Opinião dos
Gestores**

• **Algo a
acrescentar**

Análise de Conteúdo - Quadro II.ⁱ

Categoria I: O profissional Gestor

Categoria	Sub Categorias	Unidade de Registro
O Profissional Gestor	Campo de atuação	(P.1).04. “Sim, sempre trabalhei na rede de Educação Pública”. (P.2).03. “Sim, sempre”. (P.3).03. “Sim”. (P.4).03 “Sim, sempre”.
	Experiência Profissional em anos	(P.1).10. “Cinco anos”. (P.2).24. “Doze anos”. (P.3).04. “Dezenove anos” (P.4).04. “Tenho vinte e dois anos de rede pública”.
	Tempo na atual Gestão	(P.1).12. “Estou com quatro anos na gestão dessa escola”. (P.2).25. “Já vamos em seis anos”. (P.2).59 “Nós já vamos em seis anos juntos”. (P.3).28 “Doze” (P.4).20. “Dois meses na gestao atual”.
	Seleção para cargo atual	(P.1).06 “Eleição direta” (P.2).5-13. “Neste sistema que está sendo implementando em Portugal, existe na escola um conselho chamado conselho geral onde estão representados, professores onde estão representados pais, encarregados de educação, autarquia das camaras municipais a comunidade escolar alunos funcionários. E é esse conselho quem escolhe o seu diretor, ou seja, o deiretor candidata-se com um projeto de intervenção na escola. Esse projeto é analisado pelo conselho geral depois de analisar faz uma entrevista aos candidatos e seleciona o que acharem melhor para escola. E esse conselho geral no fundo é como se fosse um conselho de administração de uma empresa”. (P.3).19-26. “Concurso, um concurso de recrutamento para novo diretor. Esse concurso de tem duas fases uma primeira de apresentação de candidaturas em que os candidatos tem de cumprir alguns requisitos ter a

		<p>formação ter a experiência depois apresentar um projeto escrito para aquele agrupamento. Esse projeto é depois encaminhado para uma comissão depois há uma fase seguinte de entrevista. Eu fui sujeito a algumas entrevistas à duas entrevistas pelo conselho geral que é o órgão máximo da escola e que viamos os candidatos que estavam a concorrer e escolheu a mim”. (P.4).18-19. “Com ingresso através da eleição direta”.</p>
	<p>Formação</p>	<p>(P.1).07. “Sim, tenho”.</p> <p>(P.1).09. “Sou psicóloga escolar e tenho curso de psicopedagogia”.</p> <p>(P.2).15-21. “Quando começou esse novo sistema as pessoas tinham que ter ou um curso que é um curso próprio que se tira um mestrado ou um curso de formação especializada, que é assim que se chama Administração e Gestão Escolar, ou então, na altura havia. Logo no primeiro ano poderia se concorrer apenas com experiência como diretor ou como subdiretor. Como presidente ou vice presidente antigamente era assim que se chamava. Depois ao longo do tempo tornou-se obrigatório ter o curso. Ou então um currículo relevante que dispense a formação. A transição foi em 2008”.</p> <p>(P.2).25. “Curso de formação especializada e mestrado”.</p> <p>(P.3).11. “Sim, cursando Mestrado em gestão da formação e Administração Educacional”.</p> <p>(P.3).12. “Professor de Primeiro Ciclo”.</p> <p>(P.4).12. “O curso para gestores é a nível estadual”.</p> <p>(P.4).14-15. “Eu tenho especialização, Sou formada em letras com especialização em língua linguagem e literatura”.</p>

	<p style="text-align: center;">OUTRAS EXPERIÊNCIAS NA ÁREA</p>	<p>(P.1).13. “Não”.</p> <p>(P.2).26. “Sim”.</p> <p>(P.3).14-17. “Vice-presidente do conselho executivo, coordenador de departamento, Coordenador do conselho docente, diretor de uma escola de primeiro ciclo, presidente do conselho adiministrativo, vice-presidente do conselho administrativo”.</p> <p>(P.4).17. “Esse é o meu primeiro trabalho como gestora”.</p>
--	--	---

Categoria II: Caracterização Sociodemográfica

Categorização Sociodemográfica	Espaço Escolar	(P.1).15-18. “A escola Municipal, está localizada num bairro de periferia. Alunos carentes de baixa renda. Com família desestruturada e que a maioria dos alunos vive com tios, avós, madrinha e é uma escola que nós temos pouca participação da comunidade onde ela está inserida”. (P.2).28-30. “O Agrupamento de Escolas situa-se em Coimbra, nas freguesias de S. António dos Olivais e S. Paulo de Frades. Uma zona muito boa”. (P.3).32. “Ao norte do Bairro de Celas na cidade de Coimbra”. (P.4).21-22. “Bairro do Cristo, região sudeste da cidade de João Pessoa”.
	Níveis oferecidos pela escola	(P.1).20. (...) “infantil, médio e adulto”. (P.2).28-30. (...) “Do primeiro ao terceiro ciclo”. (P.2).32. (...) “Do pré-escolar até o nono ano”. (P.3).34-35. “Do pré-escolar ao terceiro ciclo, portanto do pré-escolar, do ensino pré-escolar ao nono ano de escolaridade”. (P.4).23. “Nível médio”.
	Faixa etária dos estudantes	(P.1).20-21. (...) “vai de seis a dezesseis anos”. (P.2).32. “Desde os três até os dezesseis anos”. (P.3).37. “Entre os três e os, quatorze, quinze anos, nessa ordem”. (P.4).24-25. “A faixa etária dos estudantes é de 16 aos 18 né”.
	Nível econômico dos estudantes	(P.1).15-16. (...) “Alunos carentes de baixa renda (...)”. (P.1).23. “Baixa renda”. (P.2).34. “Médio alto”. (P.3).39. “Médio Alto”. (P.4).27. “Alunos de Nível Econômico baixo”.
	Total de alunos atendidos	(P.1).24. “Trezentos e cinquenta alunos”. (P.2).35. “De mil e quatrocentos à mil e quinhentos alunos”. (P.3).40. “Mil e seiscentos”. (P.4).28-29. “Tá numa faixa de 800 estudantes”.
	Total de turmas ativas	(P.1).26. “Treze turmas”. (P.2).36-38. “Três turmas pré-escolar Primeiro ciclo vinte e seis turmas. No

		quinto e sexto ano, temos dezesseis turmas e no terceiro ciclo temos doze turmas”. (P.3).41. ”Sessenta e sete” (P.4).30. “Vinte turmas ativas”.
--	--	---

Categoria III: Méritos e Metas escolares

Méritos e Metas escolares	Corpo Docente	<p>(P.1).26. “Sim, a maioria é estável”.</p> <p>(P.1).29-30. “A equipe é muito boa. 90% dela é comprometida com a escola. Não. Esse ano houve por conta do concurso. Entraram os concursados”.</p> <p>(P.2).39-40. “É estável no entanto temos alguns docentes que são contratados para suprir algumas deficiências algumas lacunas”.</p> <p>(P.2).42-44 “Geralmente nas grandes cidades o corpo docente é estável. Existe uma porcentagem baixa dos professores que rodam entram e saem por que não são da casa são contratados”.</p> <p>(P.3).44-60. “Relativamente, nos últimos anos, tem havido alguma renovação do corpo docente em Portugal. Fruto de todo contexto econômico, jurídico e legal, houve muita saída dos professores, professores de carreira, professores que já muito experientes que ou se aposentaram ou reincidiram os seus contratos, portanto houve alguma renovação nos últimos anos. Ehhh... este ano foi o ano de concurso, portanto, os concursos em Portugal, em teoria, são pra quatro anos. Este ano houve concurso e, portanto, posso lhe dar como exemplo que entraram no agrupamento este ano quarenta e cinco novos professores e, portanto, tem havido alguma renovação e eu diria que cerca de um terço dos professores do agrupamento, tem, tem, entram e saem todos os anos ou de dois em dois. Sim, muito pouco, é absolutamente residual o vínculo normalmente é um vínculo relativamente forte e, portanto, não temos praticamente situações de contratações pontuais a não ser em caso de substituições docentes, por exemplo, os que estão doentes ou os que são temporários, portanto, normalmente os professores estabelecem com a escola uma relação duradora ou pelo menos próxima em termos do compromisso que tem com ele em termos de horário e até no envolvimento que tem na vida da escola”.</p> <p>(P.4).32-35. “Todos são funcionários efetivos do estado. É uma gestão</p>
----------------------------------	---------------	--

		democrática né participativa agente procura trabalhar com os companheiros professores sempre informando tudo que acontece na escola agente sempre compartilha com eles”.
	Metas Escolares	<p>(P.1).35-36. “A escola em si não. Mas nós temos metas que são trazidas pelo Governo, através da secretaria da educação”.</p> <p>(P.2).60-61 “As metas são definidas pelo ministério da educação e nós tentamos cumprilas ao máximo”.</p> <p>(P.3).83-89 “Trabalha com metas, é assim aquilo que aconteceu, exactamente ontem, ehh, na última reunião de conselho pedagógico foram apresentadas as metas pra todos os grupos disciplinares para o presidente do ano letivo internamente nós definimos que cada grupo disciplinar deveria estabelecer um objetivo para o presente ano, quando chegar no final do ano nós propomos alcançar essa meta que os nossos alunos tenham esse resultado isso não nos é imposto por inguém, somos nós quem definimos que assim seja”.</p> <p>(P.4).48-55. “Trabalha por que pra atingir, pra agente trabalhar é um projeto do governo do estado é a escola de valor então agente tem que atingir aquelas metas entao agente trabalha com projeto o PPP, o projeto pedagógico, e dentro desse projeto pedagógico agente trabalha com projeto de intervenção então agente tem, ele, ele é publicado um critério que a escola só é contemplada se ele atingir todas as metas, então agente por cinco anos que agente atinge essas metas e nossa escola é contemplada. As metas são estabelecidas pelo estado a cada ano letivo e sempre agente atingiu até hoje”.</p>
	Méritos	<p>(P.1).32. “Compromisso e a responsabilidade”.</p> <p>C.B.46-59. “Nós aqui nesta escola gostamos muito dos alunos e pra nós eles são os principais, nem pais, ah e os professores obviamente também, mas nem pais, embora eles tanham seu papel importante, no funcionamento e mecanismo da escola. No entanto pra nós o principal é o aluno. E esse é o nosso</p>

		<p>principal mérito por que nós gostamos dos alunos e sentimos que os alunos gostam de nós. Nós tivemos aqui a pouco tempo uma inspeção na escola que ficou espantada da maneira que os alunos gostam de nós, a direção as vezes é algo visto como maus olhos mas nessa casa não é. Há uma relação de grande proximidade entre nós. Claro quando é preciso aplicar alguma pena também aplicamos. Essa é talvez a principal qualidade que nós temos nessa direção no entanto há mais. Há algumas lacunas pra tentar imendar mas há mais . Nós somos uma escola. Eu tenho uma equipe muito responsável. Uma equipe que gosta de fazer as coisas a tempo e horas fia tudo sempre direitinho eu muitas das vezes não me preocuppo com as coisas que elas aparecem feitas. Nos já vamos em 6 anos juntos”.</p> <p>(P.3).62-81. “A escola tem vindo a ser conhecida e há indicadores nesse sentido nomeadamente através das, das avaliações que são feitas pela inspecção, inspecção geral da educação. A inspecção geral da educação é público e tem um programa de avaliação das escolas que é por ciclos quatro anos todas as escolas do país são avaliadas. E nas avaliações que tem sido feitas a esta escola a escola de facto tem se destacado nas mais variadas áreas e tem obtido mensões de muito bom nos diversos domínios avaliados. No que se refere à gestão isto também tem verificado, portanto, tem sido reconhecida a gestão da escola como, é, estando num nível não excelente, mas, de qualidade relativamente àquilo que faz. Aquilo que nós tentamos fazer é ver uma gestão equilibrada dos é, ver conciliar a gestão equilibrada dos recursos humanos, financeiros, físicos e outros com uma dimensão que me parece muito importante que é a dimensão humanista, portanto nós temos que estar próximos das pessoas e quando digo de todas as pessoas é de todos da comunidade educativa, nomeadamente dos alunos em primeiro lugar, mas, também dos pais e do corpo docente e do pessoal não docente no sentido de</p>
--	--	---

		<p>entender também as suas necessidades e essa é talvez, a, o grande mérito que nós entendemos ter é termos uma postura de ser bastante democrático e chamar as pessoas também tentando envolver as pessoas no processo de decisão no sentido de criar um sentimento de compromisso de corpo entre todos os elementos da nossa comunidade.”.</p> <p>(P.4).36-47. “Bem aqui na escola agente tem desde a UEPB que compartilha o espaço por que aqui é a escola estadual José Lins do Rêgo então a UEPB desde 2011 que ela veio se e instalou aqui. Então ela tem uma grande participação na gestão da escola tanto na questão educativa na questão de gestão e tem uma equipe pra administrar a escola. Temos também a participação da UFPB com o projeto PIBIC que é um projeto de estudantes que vão concluir a questão de licenciatura e ele vem pra cá e trabalha com os alunos em projetos. Dentro da nossa escola nós trabalhamos com seis projetos. Esse projeto faz parte da escola de valor do estado além dessa parceria com a UFPB nós temos uma parceria com a FACENE que eles também trabalham com alunos do ensino, do primeiro ano do segundo ano do ensino médio ‘né’ daqui da escola”.</p>
--	--	--

Categoria IV: Atitudes do Gestor quando ao Funcionamento da Gestão Escolar

<p>Atitudes do Gestor quanto ao funcionamento da Gestão Escolar</p>	<p>Tipos de Gastos</p>	<p>(P.1).46-47. “Os gastos que nós temos é no setor de Higiene, limpeza e material de expediente pedagógico”.</p> <p>(P.2).70-83. “Em Portugal nós temos dois tipos de orçamentos que são o orçamento de estado, que é aquele que nós fazemos nossa proposta de orçamento para o Estado e o ministério da educação transfere pra escola e depois temos outro tipo de orçamento que é o orçamento privativo da escola. Que é o que conseguimos fazer no bar de alunos que não é muito e não se consegue ter grande lucro, mas, por exemplo, o aluguer de instalações. Alugamos o ginásio a noite, o pavilhão desportivo, e temos algum retorno alguma receita financeira há uns anos não era permitido isso, mas agora é. As escolas podem alugar seus espaços e daí fazerem digamos um orçamento privativo, a parte. No orçamento do estado não se pode mexer. Nós pegamos naquele orçamento é que inscrito nas tem que ser gasto. Eletricidade, gás a água tudo isso nos não podemos retirar dali dinheiro. No orçamento privativo nós podemos pegar nele e pagar serviços ou comprar algo que precisamos para professores ou Psicólogo”.</p> <p>(P.2).104-112 “Tivemos dois meses em que se gastou mais eletricidade. E nós pedimos um reforço de verba ao estado. Muitas das vezes vamos até o orçamento privativo buscar, mas quando às vezes é difícil. Pedimo um reforço de verba e muitas vezes o estado dá. Alguns anos atrás uma situação em que gastamos em dois meses 20 mil euros de água e descobrimos que havia umas rupturas de canos desde o pavilhão estava tudo inundado de água. Nessa altura não tínhamos dinheiro pra pagar e pedimos um reforço financeiro ao ministério da educação explicamos o que se passou e o gabinete deu-nos essa verba, mas não de uma vez só em duodécimos”.</p> <p>(P.3).204-211 “Nós temos duas fontes de orçamento uma delas é o orçamento geral</p>
---	------------------------	---

		<p>do estado e a segunda é o orçamento privativo (...) nós em termos de receitas próprias nós conseguimos gerar na ordem de 30 a 40 mil euros anuais. Um terço do orçamento da escola é privativo”.</p> <p>(P.3). 216-221 “Aquilo que consome uma boa parte dos nossos recursos são os consumos energéticos, a eletricidade a água, o gás, o telefone, mas fundamentalmente a eletricidade e a água. Nós pagamos mensalmente na ordem dos três mil euros de eletricidade e mais cerca de mil e qualquer coisa de água são os dois valores mais significativos todas as outras despesas previstas fixas não tem relevancia por comparação com esta”.</p> <p>(P.3). 224-231 “Compra de bens. Um grupamento com essas dimensões, com essas características tem a necessidade de compra diária de bens, inúmeros bens para que assegure seu próprio funcionamento. Refiro-me concretamente a material diversos, material de funcionamento, papel, caneta, material de expediente, os produtos de limpeza que é uma responsabilidade nossa e que são bastante onerosos. É, depois o próprio funcionamento genérico, podemos tomar como exemplo, suporte ao funcionamento da escola, licenças com esse tipo de despesas são de facto aquilo que mais nos vai levando... Onde vamos investindo parte do nosso dinheiro”.</p> <p>(P.4). 114-126 “Através de um depósito na conta da escola. Anual. O orçamento que vem ele é determinado digamos se vem um orçamento pra material de expediente, digamos aí vc não pode dizer eu vou consertar essa mesa. Cada orçamento, cada verba que vem é tudo determinado, existe licitação digamos a merenda questão da merenda existe a merenda que você pode comprar no supermercado e tem a que você compra em feira livre chamada de agricultura familiar então você não pode desviar de uma coisa, você tem que, é uma prestação de conta que você tem que fazer. Se você disser que vai fazer as compras num supermercado tem que fazer por que vc passa por uma licitação você tem que</p>
--	--	--

		<p>comprovar através de recibo. Tudo é com recibo, tudo. Agora você pode, na questão de ventiladores de sala de aula, agente faz uma solicitação à secretaria de educação pra que eles enviem esses ventiladores aí agente aí agente não espera pelo funcionário da secretaria por que daqui que ele vá em cada escola”.</p> <p>(P.4). 146-153 “Isso aí já vem da secretaria, por exemplo, o laboratório de informática já tá montado todo pronto o que está faltando é a instalação do ar condicionado. Já foi feito vários ofícios pedindo a instalação até agora faz um ano que eles não vieram instalar então o que aconteceu agora a UEPB vai fazer essa instalação vai mandar um técnico de lá de campina fazer essa instalação é totalmente dependente de lá. Tudo que acontece na escola é intermediado pela secretaria da educação estadual. Deixa muito a desejar”.</p>
	<p>Periodicidade do repasse dos Recursos</p>	<p>(P.1).59. “Geralmente a escola recebe verbas duas vezes por ano”.</p> <p>(P.2).103-104 “(...) Recebemos dividido em duodécimos, ou seja, de três em três meses (...)”.</p> <p>(P.3).171-201 “É assim, nós aqui, tem duas áreas que eu gostaria de separar uma delas tem haver com o pagamento de salário é talvez nossa grande, nossa maior fatia de despesa que tá ligada na ordem dos três milhões e qualquer coisa euros por ano esse dinheiro é requisitado mensalmente em função das pessoas que temos a trabalhar a cada mês ao gabinete de gestão financeira no final do mês o dinheiro é depositado na nossa conta e imediatamente transferido para a conta de cada um dos funcionários que nós temos , somos intermediários. E porque que não pode ser transferidos todos os meses a mesma verba. Há situações, por exemplo, eu se faltar esse mês vou receber menos se tiver uma situação de doença posso receber mais. Depende das situações, os meses não são todos iguais, portanto, não recebemos sempre os mesmos subsidio da refeição, há meses que recebemos mais, menos, portanto, há aqui pequenas variações e, portanto, as taxas de ADSE</p>

		<p>podem ser diferentes, portanto, há aqui uma série de variáveis que tem que ser revistas caso a caso mensalmente, portanto nós seguimos fazendo a mediação desse processo. Depois temos o orçamento da escola para gestão corrente anda na ordem dos cento e qualquer coisa mil euros a mais na ordem dos cem mil euros a mais e destinam-se a que, destinam-se a despesas correntes água, luz, gás, por aí afora, destinam-se também à, aos investimentos que vão sendo feitos, à compra de pequenos materiais de equipamentos, por aí afora, e esse dinheiro, esse orçamento é aprovado anualmente, mas o dinheiro não cai todo na nossa conta num só momento. Aquilo que acontece é que nós vamos requisitando esse dinheiro por duodécimos, esse será o termo certo, duodécimos, nós fazemos requisições mensais ao gabinete de gestão financeira por rúbrica. Esse orçamento está dividido em rúbricas, sei lá equipamentos temos é dez mil euros anuais sempre que eu fizer uma compra de equipamentos eu, uso, requisito mensalmente ao gabinete de gestão financeira e, portanto, esse dinheiro vem ao longo do ano em função das decisões que nós fazemos, vai chegando. Se acabar, acabou. Posso pedir um reforço não é provável que aconteça ou no caso de não gastar posso pedir a transferência de verbas entre rubricas e posso fazer uma outra coisa que é do orçamento privativo da escola que são as verbas que a escola consegue gerar, utilizar o valor necessário se tiver o valor disponível”.</p> <p>(P.4).128-142 “Orçamento é anual né. Ele vem anual. Quando é enviada essas verbas eles vem especificado certo pra cada coisa é uma coisa. É a merenda. Pode-se dizer que o maior gasto da escola é com a merenda. Por que o material de expediente vem, pronto, nós temos o ano passado veio um montante que era pra outra direção e agora quando ela repassou pra mim já tem um suporte legal que dá pra vc esperar a outra remessa que vem que chega lá então até abriu agente tá ok com material de expediente . Já a questão da merenda você</p>
--	--	---

		<p>tem que deixar de um ano para o outro algum recurso para quando começar o ano letivo já ter a merenda. Por não pode o aluno ficar sem a merenda. Se houver um problema hidráulico agente tem que fazer um ofício pra secretaria para que a secretaria envie uma pessoa pra que realmente veja que tá necessitando e isso a burocracia demora. Não é uma coisa de imediato é tanto que a manutenção desse filtro agente liga pra eles virem fazer a manutenção demora uma semana duas três aí agente se estressa aí agente faz uma cotinha e paga uma pessoa pra fazer a manutenção do nosso dinheiro”.</p>
	<p>Deliberação dos recursos financeiros</p>	<p>(P.1).50-54 “Nós formamos o conselho deliberativo e dentre esses membros são escolhidos o conselho fiscal chamado UEX unidade executora (são representadas de cada categoria da escola) e esse grupo estuda a necessidade da escola e diante da necessidade é feita todo o processo de pesquisa de preço, compras. E faz a prestação de contas no grupo”.</p> <p>(P.2).85-95 “O diretor tem uma equipe de cinco pessoas, uma sub diretora, três adjuntos e eu. Depois temos um conselho pedagógico é o que define as linhas orientadoras pedagógicas da escola, que onde eu estou como presidente do conselho pedagógico por inerência por ser diretor. Depois existe o conselho geral que é o principal é assim. O Conselho geral-Diretor- Conselho Pedagógico- conselho administrativo o qual também sou presidente sou eu a minha subdiretora e a chefe da secretaria. E esse conselho administrativo é que gere o dinheiro é que decide onde vai ser gasto o dinheiro por tanto os professores fazem uma requisição do material, isso vem a conselho administrativo nós decidimos se há dinheiro ou não pra pagar, mesmo havendo dinheiro é uma decisão do conselho administrativo comprar ou não”.</p> <p>(P.3). 234-248 “Aquilo que acontece é que com regularidade nós fazemos de relação de necessidades, portanto, tentamos perceber o que está a faltar nesta sala, o estore precisa ser arranjado o funcionário</p>

		<p>faz uma requisição com a identificação do artigo a ser comprado ser repostos temos um funcionário de manutenção que faz isso e é, dá entrada nos serviços administrativos eles verificam se há disponibilidade financeira se sim autorizam e é enviado para mim para eu autorizar se acontecer se houver tudo em condições eu autorizo é enviado novamente pros serviços nos serviços eles fazem o pedido de requisição daquilo que for é emitido uma fatura da entrada dos serviços é registrada vem novamente para aqui pra mim e eu autorizo ou não o pagamento dizendo que autorizo o pagamento a não ser que haja um desvio significativamente do que inicialmente estava orçamentado. No caso dos professores, cada início de ano é pedido aos grupos disciplinares que façam a relação das suas necessidades esse material é comprado se ao longo do ano surgir uma necessidade acrescida é analisado caso a caso, portanto, mas, o procedimento em termos formais depois é sempre esse.”</p> <p>(P.4). 157-158 “Recorre à secretaria faz um ofício, uma solicitação e recorre a secretaria”.</p>
	<p>Pré-requisitos para o repasse de Verbas</p>	<p>(P.1).57 “Prestação de contas atualizada”.</p> <p>(P.2).97-101 “Todos os anos ao final do ano letivo nós temos sempre que fazer um relatório de contas, que é aprovado depois em conselho geral e é enviado para o ministério da educação. Obviamente que todos os anos se ouvesse algum erro, por acaso, isso nunca aconteceu, nunca foi enviado pra trás o nosso relatório de contas, esse relatório de contas é utilizado pelo ministério da educação”.</p> <p>(P.3). 253-263 “Antes mais o cumprimento do orçamentado, isto é, quando nós temos um orçamento que vem pra escola anualmente pra escola por rúbrica. Quando chega ao final do ano nós temos que apresentar contas desse orçamento, portanto, se eu não cumprir com aquilo que está naquele orçamento e que foi aprovado certamente ninguém me vai mandar dinheiro adicional, imagino. Na rúbrica</p>

		<p>aquisição de bens nós propomos e foi aprovado 50 mil euros se eu na primeira requisição solicitar 55 mil ninguém vai me dar esse dinheiro e portanto eu vou ser questionado a cerca disso por outro lado as contas da escola são auditadas pelo próprio tribunal de contas e pelo gabinete de gestão financeira e portanto quando alguma coisa foge daquilo que está estabelecido alguém vem verificar o que é que está a acontecer se é algum diretor que está meter o dinheiro ao bolso”.</p> <p>(P.4). 162-165 “Espera-se que as contas sejam aprovadas. É uma prestação de contas que o conselho da escola manda pra secretaria a secretaria manda pro MEC e o MEC aprova. Geralmente agente procura colocar tudo em ordem pra agente conseguir ser aprovado novamente”.</p>
	<p>Prestação de contas</p>	<p>(P.1).59-64 “Geralmente a escola recebe verbas duas vezes por ano. Então no período da chegada da verba, procura-se fazer as compras que devem ser feitas de imediato. Após prestação de contas junto ao conselho fiscal da escola, é feita a prestação de conta a Secretaria da Educação do Município. Com entrega de toda documentação exigida, notas fiscais, recibos, cópias de cheque, cópia de recibo e planilhas de pesquisas de preço”.</p> <p>(P.2).103-113 “Nós não recebemos aquele dinheiro que vem do estado completo. Recebemos dividido em duodécimos, ou seja, de três em três meses. Tivemos dois meses em que se gastou mais eletricidade. E nós pedimos um reforço de verba ao estado. Muitas das vezes vamos até o orçamento privativo buscar, mas quando às vezes é difícil. Pedimos um reforço de verba e muitas vezes o estado dá. Alguns anos atrás uma situação em que gastamos em dois meses 20 mil euros de água e descobrimos que havia umas rupturas de canos desde o pavilhão estava tudo inundado de água. Nessa altura não tínhamos dinheiro pra pagar e pedimos um reforço financeiro ao ministério da educação explicamos o que se passou e o gabinete deu-nos essa verba, mas não de uma vez só em duodécimos. E nós temos</p>

		<p>que prestar conta do que gastamos, sempre. Sempre que gastamos prestamos conta”.</p> <p>(P.3).266-269 “Fechamos a conta de gerencia em dezembro, aí que prestamos, fazemos apresentação de contas digamos assim aos nossos superiores. Fazemos a conta de gerencia, encerramos a conta de gerencia e enviamos um formulário online pra o gabinete de gestão financeira e para o tribunal de contas”.</p> <p>(P.4). 167-170 “Vai pro estado e o estado envia pro MEC. Se não me engano são duas vezes no ano. É feito através de uma plataforma online, tudo é provado com recibo tudo é escaneado e enviado também os originais em um envelope de toda documentação para secretaria e deixa uma aqui pra provar que enviou”.</p>
	<p>Controle dos gastos</p>	<p>(P.1).66-68 “O controle é feito pelo conselho fiscal, conforme havia dito antes as verbas são gastas de acordo com a necessidade da escola. Esse dinheiro é depositado pelo governo federal numa conta exclusiva de cada escola”.</p> <p>(P.2).115-122 “Lá está, é o tal conselho administrartivo que existe nas escolas portuguesas é um conselho obrigatório tem que reunir com a periodicidade de no mínimo uma vez no mês. Mas nós nos reunimos quase que uma vez por semana. Por que há gastos a fazer e tem que ser analisados em conselho administrativo. Há gastos que nós dizemos que não primeiro pq não há dinheiro muitas vezes não dinheiro para os gastos que se espera e outras coisas, as vezes há dinheiro mas nós achamos que naquele momento não é prioridade então o conselho administrativo faz essas decisões”.</p> <p>(P.3). 271-274 “Isto é mensal pra nao dizer que é diário. Sabemos em todo momento o que é que está a ser gasto o que pode ser gasto qual o saldo disponível pelo número de rubrica, isso é um controle diário que é feito pela tesouraria dos serviços administrativos”.</p> <p>(P.4).172-173 “E é só dessa maneira, comprovações os gastos da escola. Através de licitação cada empresa que entra aqui pra cadastros abre-se uma licitação”.</p>

	<p>Atividades do Gestor Escolar</p>	<p>(P.1).71 “Prestação de contas, Pedagógico da escola, recursos humanos e Financeiros”.</p> <p>(P.2).124-127 “O gestor é tudo. O diretor é responsável por tudo. É presidente do conselho pedagógico. É presidente do conselho administrativo. É a figura do diretor. É representante da imagem da escola. É o gestor financeiro, administrativo, jurídico”.</p> <p>(P.3). 277-283 “Em termos administrativos, aquilo que nós fazemos com, que ocupa uma parte significativa do nosso tempo compreende-se com a relação com a comunidade no sentido formal, responder à comunicações, receber comunicações, quando digo comunicações, ofícios hoje, emails muitos emails, preencher plataformas de recolha de dados, muitas. É, assinar pagamentos, autorizar pagamentos, analisar procedimentos de pedidos de orçamento, Essas as tarefas que talvez nos ocupem mais o tempo”.</p> <p>(P.4). 175 “Não hoje só administração mesmo”.</p>
	<p>Atividades Complementares</p>	<p>(P.1).74-75 “Reuniões, Treinamentos ou outros eventos com a secretária a nível Municipal e Estadual como o Ministério público e o conselho tutelar”.</p> <p>(P.2).129-134 “Sim nós temos no conselho municipal. Que é um conselho que é da camara municipal de Coimbra. A nossa escola é a representante das escolas básicas de Coimbra. Deleguei a minha subdiretora e é que vai ao conselho municipal da educação. Por acaso lembrei que tenho um na comissão social da junta da freguesia, mas, não é obrigatório”.</p> <p>(P.3). 287-307 “Sim de representação da escola sim, obviamente. O gestor tem essa responsabilidade de representar a escola e que e o agrupamento em todas as áreas para as quais for chamado que se entende que é necessária sua presença e por outro lado também tem pra além da função da representação tem também a missão de articular com as instituições da questão da sua comunidade. Dou-lhe um exemplo, estamos aí a viver um momento de</p>

	<p>campanha eleitoral em Portugal um dos partidos políticos que se candidata a... as proximas eleições convidou-nos para um almoço de trabalho nós estamos prudentes com o propósito de fazer sentir aquelas pessoas quais dificuldades temos o que é que nós gostaríamos que o proximo governo eventualmente viesse a fazer diferente na educação portanto essa é uma função de representação essa é uma função que está alocada também aos gestores, diretor no caso. Sou presidente do conselho pedagogico por inerencia de funções, faço parte também, sou vice-presidente da comissão pedagogica do centro de formação de professores que está aqui sediada, não só para professores, centro de formação para professores e pessoal não docente, tenho assento no conselho geral obrigatório sem direito a voto. Depois poderá haver não é o meu caso um desempenho de funções de instituições que sejam representativas dos diretores por exemplo a associação de diretores que existe que está formalmente constituída que no qual um diretor pode ter acento. Não é o meu caso. Tudo aquilo é, as funções que desempenho são internas não tenho funções externas”</p> <p>(P.4).178 “Não o gestor ele não pode ter ligação com outros órgãos”.</p>
--	---

Categoria V: Identificação de Boas Práticas por Parte do Gestor

<p>Identificação de boas práticas por parte do Gestor</p>	<p>A boa Gestão dos Recursos Financeiros e o seu efeito no ensino oferecido pela Escola</p>	<p>(P.1).83-87 “Sim, por que se o Diretor não tiver o compromisso e conhecimento da parte pedagógica, compromisso de procurar cada vez mais melhorar a aprendizagem e contribuir pra melhoria da aprendizagem da criança e do adolescente, a escola não sai do lugar. O diretor tem que ter o conhecimento e tem que ter o interesse de contribuir”.</p> <p>(P.2).146-154 “Há. Se nós constantemente dizemos aos professores que não há recursos para apoiar o professor fica desmotivado. Insatisfeito, obviamente já olha para nós com outros olhos. Também não podemos dizer sempre que sim a tudo. Mas tem que haver este equilíbrio. Ou seja, (...) não podemos dá sempre tudo, agente não pode dar aquilo que não tem, mas aquilo que agente têm, dá e as pessoas ficam contentes então é claro que há, portanto, a partir daquele momento houve condições físicas para poder trabalhar bem e os resultados melhoraram e de que maneira.”.</p> <p>(P.3).310-313 “Óbvio, é, se nós conseguirmos criar condições através da boa gestão dos recursos, eh..., condições físicas que facilite a ação dos professores e dos alunos claro, claramente estamos a contribuir para que haja um maior sucesso e portanto sim aí uma relação que eu considero e que é forte”.</p> <p>S.D 180-192 “Interfere se fosse uma coisa mais, se não tivesse tanta burocracia, agente, eu acho que a coisa 'taria' melhor. Por que deixa eu vou só explicar o que eu quero dizer. Agente que está aqui é como se você fosse fazer uma construção, fosse fazer uma reforma na sua casa, quem sabe a necessidade é você, então se agente tivesse essa autonomia de dizer não hoje tem essa mesa aqui então hoje eu vou fazer o quê? Eu vou comprar mais cadeiras para essa que não e eles lá não sabem quem sabe é agente você entendeu? Que seria excelente agente não iria, prestar, dar mais autonomia ao gestor a equipe gestora</p>
---	---	---

		<p>por que não é um gestor só as vezes muitas vezes o professor eh..., e eh..., ele pede uma coisa como antigamente quando eu não era e eu falava mas porque que não faz assim? Só que hoje quando eu estou na gestão aí eu vejo como é difícil. Como gestor trabalha amarrado. Por que você poderia ter né autonomia de fazer. Quem sabe é você não são eles lá”.</p>
	<p>A Gestão bem sucedida e o ideal de escola pública</p>	<p>(P.1).90-95 “Ela contribui de todas as maneiras por que ela vai ser uma escola que vai apresentar uma boa qualidade pedagógica. Pode preparar os profissionais para trabalharem com todos os educandos de forma mais, mais clara de forma mais é sistemática e contribuir também para que os profissionais possam desenvolver melhor suas habilidades e também desenvolver melhor com trabalhado onde todos venham crescer acarretando numa boa qualidade na educação”.</p> <p>(P.2).156-160 “É como numa casa. Uma casa bem gerida é uma casa onde há qualidade e vida. Então repare na nossa própria casa se nos gastarmos aqui o que não temos chegamos ao meio do mês não há dinheiro nem para comer não é, ou seja, e obviamente não estamos felizes. Começa a discutir a mãe, o filho, o pai, começa tudo a discutir e na escola pública é exatamente a mesma coisa se nós gastarmos a doida, (...) chegamos numa altura que estamos sem dinheiro depois. Portanto, claro que uma gestão deve existir uma gestão com rigor com transparência e com responsabilidade. Com muita responsabilidade. E nosso orçamento privativo que falei a um bocado gosto de deixar ali como um pé de meia. Gosto sempre de ter ali segurinho é deixado como garantia”.</p> <p>(P.3). 316-329 “As escolas públicas dificilmente não fazem uma gestão equilibrada dos seus recursos por que para já são poucos, ponto. Segundo estão sujeitos a um escrutínio muito grande a um controle muito grande. Agora há opções que são tomadas internamente que podem fazer alguma diferença. As escolas por melhor que souberem gerir o seu recurso</p>

	<p>maiores dividendos terão e o maiores dividendos, é na procura que possamos vir a ter. Dou-lhe alguns exemplos, se nós conseguirmos manter a escola com aspectos engraçado ter salas bem equipadas possivelmente possivelmente vamos ter mais procura vamos ter mais alunos interessados em frequentar, professores mais satisfeitos e por aí vai, se isso não acontecer de deixarmos de guardar espaços para fazermos investimentos sei lá noutra área fazer uma piscina ou uma coisa qualquer se calhar a procura que vamos ter será mais reduzida, portanto, é de facto uma gestão mais equilibrada dos recursos contribui para melhoria da imagem da instituição e da afirmação da escola pública em Portugal”.</p> <p>(P.4). 194-232 “Olhe hoje a, hoje a, de dentro de uma instituição pública, vem hoje é a questão das mudanças do sistema educacional hoje as coisas estão muito flexíveis para o aluno então o aluno ele se acha no direito sabe, aí, torna o professor amarrado em algumas coisas. Falo como professora por que as vezes vc vê que aquilo não tá dando certo você quer uma mudança mas o sistema achou que a lei era daquela forma. O sistema tomou a autonomia do professor entendeu. E quando você quer trabalhar com a questão de autonomia. Como você lida o aluno dentro de sala de aula você sabe identificar muita coisa ali então você, a escola deveria ter autonomia pra resolver aquilo ali mas, o aluno quando ele vem pra cá ele já vem sabendo: - " Ahh eu vou pra secretaria vou tomar minhas providências" então o aluno hoje se acha no direito de determinadas coisas, é hoje a dificuldade nossa. Eu 'tava' falando com uma mãe e eu disse que hoje o vilão de uma sala de aula é o celular, entendeu? Quando eu digo a um aluno você é médico você deixou algum paciente doente em casa? Não você é o quê? Simplesmente um aluno de dezesseis anos, pega um celular o tempo atrapalhando a sala de aula se você for querer tomar não, não pode. Dentro de sala de aula você fica de mãos atadas sem poder fazer nada. É a</p>
--	--

	<p>falta da autonomia coisa que as escolas deveriam ter com relação a disciplina do aluno. Se houvesse uma responsabilidade não só da gestão como de todo corpo da escola tantos professores como funcionários por que hoje a questão não é só a questão de relacionamentos a falta de responsabilidade entendeu? Você quer trabalhar uma determinada forma pra que aquele andamento dê certo e sempre tem algo ou alguém que não quer nada, não quer fazer nada, só atrapalhar o processo. Entendeu? e agente vê o seguinte como o professor agente trabalha do início do ano você consegue as suas turmas a direção entrega suas turmas diz você vai ensinar o terceiro ano sua turma é A,B,C,e D. Seu horário é de segunda à quarta. Você tá aqui de segunda à quarta você vai pra onde pras suas turmas já o funcionário ele só quer chegar a hora que quer sair a hora que quer e quando você procura estipular um horário mostrar que ele tem que cumprir aquele horário como todo mundo que tá no trabalho tem que cumprir. Aí você é chato você é abusada você quer mandar. Numa sala como essa, nós temos muitos funcionários mesmo sem aulas, eles teriam que vir aqui limpar. Mas, só vem se eu dizer vá lá na sala dos professores e limpe a sala. Entendeu então hoje. A relação é essa. A minha maior dificuldade é as pessoas não terem responsabilidade. Então hoje você sabe que o emprego tá escasso. Tem um monte de gente aí fora querendo emprego. Aí vem um pra cá que não quer trabalhar. O Concursando se sente no direito por que tenho tanto tempo de serviço, e o prestador de serviço, por que foi 'Fulano' que me botou Deputado não sei do quê, Vereador não sei do quê, ninguém mexe por que tem as costas largas”.</p>
--	--

Categoria VI: Projetos na Escola

Projetos na escola	Projeto Educativo da Escolar	<p>(P.1).97-113 “Agente tem a orientação da secretaria da Educação, e a gente reúne a equipe pedagógica, juntamente com os professores, especialista, direção de professores. Pra gente vê que projetos, agente vai trabalhar, quais são as regras ou aquilo que agente pode trazer para melhoria da escola. Traz o regimento interno para o PPP. Que mais agente pode trazer pro professor ou pros alunos, questão de celular na sala de aula, boné na escola. Isso aí agente coloca no regimento interno e coloca no PPP. Então esse projeto ele tá ligado às normas da escola tá ligado ao pedagógico da escola e ele tá ligado também a parte financeira também. Para que o pessoal também saiba como é que está a parte financeira da escola. Mas o PPP é ele é diretamente voltado para o pedagógico então tudo que é de regra de projeto de atividades, agente, é trabalhado conforme foi produzido o projeto da escola. Então agente segue todas as atividades segue dentro daquele projeto que foi organizado por toda equipe escolar. É feito no início de cada ano. O projeto da Prefeitura vale para cinco anos, mas, todos os anos têm modificações. A cada dois anos têm eleições para diretor. Mas o período de cinco anos é por conta da avaliação dos alunos realizada pelo Ministério da Educação”.</p> <p>(P.2).162-164 “É elaborado por um grupo de pessoas aqui da escola pelos pais professores psicólogo que depois é analisado em conselho pedagógico depois é aprovado em conselho geral. Ouvimos a comunidade também”.</p> <p>(P.3).331-340 “O projeto educativo tem uma vigência de quatro anos no nosso caso em concreto nós envolvemos todos os elementos da comunidade educativa na sua construção. Estamos agora no processo de construção do novo projeto educativo na qual vão participar os professores, os encarregados de manutenção, os não docentes, é, a estrutura que pertence a nossa comunidade efetiva nossos parceiros,</p>
--------------------	------------------------------	---

		<p>portanto, e é um sucesso que inicia com a caracterização de quem somos quem estamos a servir quantos de onde é que vem, que necessidades é que tem e em função das necessidades vamos então estabelecer linhas de ação e isto é um processo longo de recolha de dados primeiro depois de passagem de questionários e que demora cerca de um ano e que no final desde ano estará concluído”.</p> <p>(P.4).233-238 “O PPP, todo ano senta, o conselho e elabora o PPP de acordo com as necessidades que agente vai adequando, certo. Então o ano passado agente viu que o ano passado foi sucesso, isso aqui então agente continua. Se agente encontrou alguma coisa que não deu certo então agente vai tentar rever isso e vai trabalhar no ano seguinte”.</p>
	<p>Projetos em execução e seus custos</p>	<p>(P.1).115-123 “Na nossa escola procuramos realizar projetos voltados para as datas comemorativas. Para cada data existe um projeto elaborado semanas antes. E temáticas como Leis de Transito, Estatuto da Criança e do Adolescente, Drogas. Vai trabalhar agora é a semana da alimentação saudável. A Prefeitura sempre tem todos esses projetos e são encaminhados para escolas e às vezes os professores têm, o professor tá trabalhando agora, O professor de Português está trabalhando agora com projeto de Cordel, Outra professora tem um projeto de Leitura. E ao final do ano elaboramos um evento para que sejam apresentados os resultados dos projetos executados ao longo do ano letivo”.</p> <p>(P.2).166-171 “Projeto Comenius acabou de ser finalizado. Educação para saúde. Clube de música, guitarra e fado. Patrimônio de Coimbra. Clube de Televisão clube de Rádio. Clube de Pintura. Desporto Escolar. Basquetebol tenis, chadrez golfe e tenis. Clube europeu. São muitos. Excelentes. Fazendo parte dos clubes fazem- lhes bem eles criam uma ligação afetiva entre eles e a escola eles gostam de vir para escola gostam de estar na escola”.</p>

	<p>(P.3). 342-371 “Quanto tempo temos? São muitos em áreas muito diversas esta escola caracteriza-se por isso por ter um dinamismo bastante grande e, portanto é difícil elencar todos, mas dou-lhe algumas notas ontem estivemos na novo conceito pedagógico a aprovação do plano anual de atividades e temos alguns projetos, dou-lhe três exemplos em áreas distintas temos um projeto que é o fitness de educação física desenvolvida por um grupo de educação física que visa a monitorização do desenvolvimento físico com a medição de indicadores de massa corporal peso altura, gordura é, portanto, de forma a determinar se temos situação de alunos obesos ou com peso inferior ao que seria desejado e no caso deles serem identificados como sendo o tal haver um trabalho direto específico para aquele aluno para aquele aluno para perder peso para alterar a maneira de se alimentar para junto à famílias, portanto este é um exemplo de um projeto que tem uma dimensão muito grande desenvolve todos os nossos alunos tem que ser avaliado caso a caso é um projeto que tem também a parceria da faculdade de medicina portantoque é interessante. Depois temos projetos com uma turma que se chama eduroam que visa o ensino usando tablets. Todos os alunos usam um tablet o professor também tem um tablet e não há livros os manuais são todos instalados no tablet dos alunos é com recurso de plataformas digitais em parcerias com alguns consórcios digitais envolvendo a Leya que é uma editora muito grande e também a Porto- editora a JP Sá Couto uma série de empresas de alguma dimensão. Depois temos na área de psicologia e orientação um conjunto de projetos e trabalhos com alunos do pré-escolar ao nono ano. No pré-escolar temos vários, vários projetos que visa dotar os alunos de, despertar neles a curiosidade para o, aprender. Depois também para o primeiro ciclo um projeto que visa ensinar os alunos a ter métodos de tudo. Na área de matemática que visa potenciar a capacidade dos melhores alunos, portanto</p>
--	--

	<p>poderia estar aqui a horas a falar em todas. Depois, há projetos como, pontual, estão a comemorar os seiscentos anos de expansão portuguesa do início da expansão portuguesa são pontuais desenvolvem ao longo do ano com conjunto de atividades com visita de estudos envolvendo vários grupos disciplinares a escola tem uma dinâmica muito forte”.</p> <p>(P.4). 240-252 “Projeto do PBVEST, PIBIC da UFPB, então nós temos o projeto, inclusive eu faço parte, de Leitura e produção de texto, Nós temos o projeto de Família na escola, de trabalhar a família e trazer os pais para dentro da escola então nós temos uma professora que por bimestre ela faz um encontro com os pais e aqui ela vai mostrando a situação de cada aluno, ne, e trabalha também com a questão das datas comemorativas, e assim ela trabalha com esse tipo de projeto. Nós temos um projeto de robótica, inclusive nosso aluno foi contemplado à nível nacional agora, também com o professor José Maria, que trabalha com a escola. Temos um projeto de inglês onde os alunos gostam, os que são mais dedicados, eles trabalham a questão da música e o projeto de professor de artes, trabalha a questão da cultura. E tem o projeto de matemática o professor de matemática trabalha uma forma mais fácil do aluno aprender matemática, que hoje é a dificuldade do professor de química e de física é que o aluno saiba matemática”.</p> <p>(P.1).125 “Não. Os projetos não precisam de verbas pra ser executados”.</p> <p>(P.2).173-176 “Alguns precisam outros não. Alguns são pratas da casa, nós conseguimos fazer. Dar uma volta de carro com eles ou ir daqui pra cidade á pé pra ver Patrimonio não precisa de dinheiro. Mas já pro clube Europeu precisa. As verbas às vezes são desculpas para não se fazer. Nós procuramos fazer mesmo sem verbas.”</p> <p>(P.2).246-252. “Há muitas coisas que podemos fazer, olha, por exemplo, esses clubes que te falei não precisam de</p>
--	---

		<p>dinheiro, não precisam de dinheiro pra funcionar eu sei que há muitas escolas a não há dinheiro pra fazermos por quê? Clube de Música precisa de algum dinheiro? Temos aí um professor faz parte do horário dele tá no clube os alunos vão lá não pagam nada, então não se pode fazer um clube de música pros fundamental é importante, claro que é mais as vezes é uma , as vezes é uma desculpa para não se fazer as coisas sabes”.</p> <p>(P.3).373-375. “Alguns projetos precisam de verbas especiais para serem executados e precisam é aquilo que é feito é usado aquele procedimento que eu me referi um pouco mais atrás “.</p> <p>(P.4).253-256. “Praticamente esses projetos agente trabalha, até assim, de agente praticamente quando há alguma necessidade agente coloca do bolso da gente. Por que não vem, não vem verba nenhuma para esses projetos”.</p>
	<p>Práticas educativas e de gestão</p>	<p>(P.1).128-138 “Eles contribuem muito por que no momento que agente tá trabalhando, por exemplo, o projeto de leitura com os alunos, os adolescentes, o projeto de leitura é com os adolescentes. Agente vê a melhoria da aprendizagem deles, então isso é bom para escola. E esses outros projetos como eu falei o transito, as drogas, são projetos que vem beneficiar não só os alunos como a escola por que no momento que eles estão vendo a importância de nao usar drogas a importancia do transito do ir e vir agente já melhorou isso na escola, muito, por que antes os meninos corriam muito, escola é muito ampla tem corredores grandes o negócio era correr. Hoje não eles já deminuíram muito por conta da questão do ir e vir dentro da escola. Tá sempre respeitando o caminho do outro, o professor trabalha então isso é um benefício muito grande para as escolas”.</p> <p>(P.2).178-188 “Excelentes sabes por que fundamentalmente, é assim e vou te explicar por que e falo disso por que também os meus filhos andam cá na escola. Fazendo parte dos clubes como o</p>

	<p>Clube Europeu, aliás, eles vão agora a Paris vão tar a semana inteira fora. O quê que se passa estes clubes foram importantes, fundamentalmente fazem-os ter ligação afetiva com a escola, percebes, eles gostam de vir para escola gostam de estar na escola. Eu vejo pela minha filha quando vem pra o clube europeu ela gosta de vir e tem prazer em vir, gosta, ou seja, fundamentalmente é isto que se queria, queria-se uma ligação afetiva entre a criança e a escola, ou seja, gosta de vir a escola, gosta de estar na escola e isso reflete-se depois nos resultados chega uma altura que vai ter que estudar pras disciplinas, estuda com gosto e com prazer”.</p> <p>(P.3).378-380 “Por um lado obrigam uma articulação muito forte entre professores. E isso eh... vêsse logo como uma mais valia e por outro lado tem a vantagem de permitir aos alunos vivenciar experiencias que doutra maneria não viveriam”.</p> <p>(P.4).258-262 “É um incentivo, é uma ajuda muito boa porque é inovador o aluno ele, ele, assim eles gostam por que muda aquela rotina de quadro de escrever né aquela coisa e quando tem esse projeto ele a uma alteração muito grande no pessoal que é muito jovem, ne, eles tão assim logo no início, tão com todo gás aí eles, é um trabalhabo muito bom”</p>
	<p>Boas Práticas elegíveis a partir do projeto educativo</p> <p>(P.1).141 “Melhoria do comportamento dos alunos na escola”.</p> <p>(P.2).190-193. “Muitas delas, como por exemplo, o psicologo, eh... tem um gabinete onde as crianças tem orientação para a aréa a seguir depois das escolas básicas. O trabalho é muito bom pq o acompanhamento acontece ao longo do ano. E essa é uma boa prática”.</p> <p>(P.3). 383-401 “A escola tem sido citada como exemplo em algumas áreas de boas práticas e há inclusivamente alguns livros publicados com exemplo deste tipo mas, dou-lhe dois exemplos , nós temos, nós distribuimos aos nossos professores no início do ano aquilo que chamamos um guião que é um documento que nós temos a organização do ano letivo onde consta</p>

	<p>toda a organização da escola horários, como é que se faz a substituição de um professor, como é que constituimos as turmas quantas turmas temos assim uma série de informações mais genéricas sobre a vida da escola que quem chega pela primeira vez se dedicar dez minutos a ler aquilo fica com uma idéia do que é que vai encontrar. Segundo, depois nós temos uma preocupação muito grande com a substituições comportamentais dos nossos alunos e dos alunos e dos professores um dos problemas que nós sentimos é que face a mesma situação professores reagem de formas diferentes de atitudes diferentes e nós queremos uniformizar isso de forma que é perante um espirro que um aluno dê não haja um professor que entenda aquele espirro como algo perturbador ou outro que ache que é uma coisa normal e portanto temos também um guião com um conjunto de indicações sobre como proceder em cada situação. Guião esse que está colocado em todas as salas de forma que haja pelo menos, depois há uma questao de bom senso que é sempre muito subjetivo mas que está lá e que serve de normalizadores das nossas atitudes do nosso comportamento”.</p> <p>(P.4). 264-274 “É assim ele reflete de positivo, é muito interessante por que junta o útil ao agradável agente é, ele trabalha com a questão do projeto como no caso, vou falar especificamente do meu caso, esse que eu trabalho com eles, é, acho que primeiro agente faz um trabalho de pesquisa e encima de pesquisas eles fazem as produções ne e dentro daquelas produções que eles trabalham ai agente vai entrar como no caso da violência contra mulher que foi o tema do ENEN então agente teve o período que agente trabalhou, agente foi, trabalhou, agente trouxe professores de fora pra fazer palestra agente fez toda aquela praparação por que quado eles dentro das atividades do projeto executados quando eles chegaram com a questão da produção de texto eles já tiveream essa facilidade”.</p>
--	--

	<p>Ponto à acrescentar para o próximo projeto educativo</p>	<p>(P.1).144-155 “O trabalho com os Pais. Por que eles não tem interesse, muitas vezes quando agente chama, eles não participam das reuniões. Se agente chama individualmente as vezes não vem manda um filho mais velho é quer dizer ele não tem esse interesse de tar na escola saber do seu filho. Então agente tem que ter um projeto que envolvesse mais esses Pais, puxasse mais esses pais pra escola. Como eu falei além de agente conquistar os alunos tem que conquistar os pais também. As vezes agente manda chamar, olhe seu filho estava tendo tal tipo de comportamento, uma criança com oito dez anos e mãe diz eu nao tem mais o que fazer. Isso é um absurdo neah quer dizer uma criança com oito dez anos a mãe chegar a esse ponto de não tem mais o que fazer. Os Pais não sabem o que fazer. A escola como é que vai agir? Então é assim. Agente tem que ter uma dinâmica muito boa pra rever todo esse quadro com esse aluno”.</p> <p>(P.2).195-207 “Olha, Não sei, pa o ano vai ser visto, vai ter que ser revisto portanto, vai ser revisto. Nós temos aqui um gabinete que o observatório da qualidade que é o observatório que faz avaliação interna da escola, que ainda hoje de manhã aqui estiveram com algumas dúvidas com sugestões e que vão dando sugestões a direção, e que vão dizendo olhe posso fazer assim estamos pensando em fazer por aquele meio, e os prêmios de méritos são eles que estão organizando. Esse observatório da qualidade é um gabinete aqui da escola constituído por professores e pais, alunos e funcionários. Que vão dando sugestões. Que vão dizendo olhe pode-se fazer assim pode ser ir por aqui pode ser por alí e eles esse gabinete são um dos responávis enormes pela elaboração projeto Educativo da escola esse projeto educativo tá sempre em constatemente alteração sempre que há alterações nós vamos ao conselho pedagógico ao conselho geral para alterar por que de facto acho que isso é um dos contributos essenciais não é”.</p>
--	---	--

		<p>(P.3).404-405 “Maior envolvimento dos encarregados de educação, uma maior participação efetiva dos encarregados de educação no ambiente da escola”.</p> <p>(P.4).276-283 “Bem aqui na escola agente tem, a UEPB ela tem três cursos ciências biológicas relações internacionais e arquivologia que é o que agente gostaria de que a UEPB ele trabalhasse o aluno que eles fizessem uma pesquisa nos quatros terceiros anos da tarde e os da noite são seis, fizesse uma pesquisa assim , quem gostaria o aluno que tem interesse num desses cursos entendeu e, o aluno ele seria levado no horário oposto pra que ele tivesse conhecimento pra que realmente ele se identificaria com o curso é o meu ponto que eu ainda vou entrar em contato com o diretor pra gente fazer isso por que agente não tem”.</p>
--	--	---

Categoria VII: Avaliação da Gestão

Avaliação da Gestão	<p>Avaliação externa, desempenho da Gestão na Escola e Possíveis Críticas ao modelo de avaliação.</p>	<p>(P.1).159-164 “Não. Eles acompanham, mas não avaliam. Sim, acho que isso é uma falha da Secretaria Municipal não avaliar o desempenho da gestão na Escola. Por que no momento que houvesse esse tipo e avaliação eu acredito que muitas escolas melhorariam muito. Pq o conhecimento que agente tem, tem diretores que tem aquele compromisso tem aquela responsabilidade tem uns que tem dez, nove anos de direção de escola já tá acostumado como a casa deles”.</p> <p>(P.2).209-213 “Existe a avaliação da escola. Quando cheguei aqui os resultados dessa escola era de muito bom, avaliação escolar, não estou bem certo, nos resultados escolares e depois tinha na liderança e gestão suficiente e percepção do serviços educativos suficiente. E hj temos o resultado de muito bom nos três dominios, demos um salto qualitativo grande”.</p> <p>(P.3).408-417 “No que se refere acção da direcção ela é bastante escrotinada, o modelo que é usado do EGEC é no processo de avaliação externa das escolas compreende-se com uma análise documental e com o cruzamento de</p>
---------------------	---	---

	<p>informações colhidas em entrevistas à diversas intervenientes da comunidade educativa e portanto como eles ouvem os Pais ouvem os alunos ouvem os professores ouvem diversas estruturas da escola eles conseguem ficar com uma idéia clara a cerca da imagem que as pessoas têm da direção e não é só da imagem daquilo que a direção vai fazer portanto e relativamente a avaliação que fazem da ação da direção eu não tenho grandes críticas a fazer e eu acho que é bastante objetivo a outras áreas em que claramente eu acho que temos ainda algum caminho por fazer”.</p> <p>(P.4).285-286. “Não tem avaliação. Nunca vi ninguém que eu saiba não. Não sei comigo se vai vir a partir de agora”.</p>
<p>Retorno das avaliações e a contribuição para as práticas de um Gestor Escolar</p>	<p>(P.1).167 “Não existe avaliação”.</p> <p>(P.2).215-217 “Sim pq ao avaliar eles dão pontos positivos e também destacam alguns pontos que são chamados pontos de melhoria. Nós tivemos que fazer um plano de recuperação desses pontos”.</p> <p>(P.3).420-429. “Sim, há melhorias que, há alterações que derivam da análise que fazemos a partir desses resultados de avaliação algumas indicações que nós percebemos que fazem sentido e, portanto, acreditamos que, dou-lhe um exemplo muito concreto num dos planos foi verificado na última, não foram muitos mais houve alguns que foram verificados na última, no último relatório da avaliação externa compreendia-se com, no ensino pré escolar não haver suporte não haver um registo efetivo das atividades desenvolvidas diariamente com os alunos, ok, tudo bem faz sentido, o programa de sumários que hoje usamos para todos os níveis foi estendido ao pré escolar portanto este é apenas um dos exemplos relativamente a mais valia que eu acho que o relatório de auto avaliação tem”.</p> <p>(P.4).288 “Não há resposta”</p>

Categoria VIII: Políticas Externas

Políticas Externas	O valor investido por aluno/ano estipulado pela OCDE ⁷² e a Percepção do Gestor Escolar	<p>(P.1).172-176 “Não. É muito pouco. Por que o Aluno, o que ele necessita numa escola se não fosse as verbas que a escola recebe a parte, ficava muito difícil de trabalhar o pedagógico por causa do que o aluno precisa. Por aqui em João Pessoa o prefeito distribui material, kit escolher pra eles. Questão de livro caderno lapiseiras essas coisas. Mas o trabalho em si com o aluno exige muito mais”.</p> <p>(P.2).221-226 “Pois nós nunca estamos satisfeitos com o que temos não é? como disse a um bocado. O orçamento que eu tive e que vou ter este ano é um orçamento baixo. Nós não podemos nos esquecer que estamos num país que está em crise está a sair de uma crise profunda que a quatro anos atrás nos tínhamos uns vencimentos que hoje alguns estão pela mentade. É uma crise profunda, profunda que Portugal atravessou e obviamente nós temos que ajudar, todos tivemos que ajudar e eu, revolta-me muitas vezes revolta mesmo ver que todos sabemos que estamos em crise, mas, toda a gente sabe, mas acham que a crise é para os outros não é para nós, que nós podemos fazer as coisas. Não podemos. Ninguém pode ter, todos temos de pagar por igual. Portanto é como te disse a um bocado. Nós não podemos deixar de fazer as coisas só por que não há dinheiro. Há tanta coisa que se pode fazer sem dinheiro. Mas se perguntarem assim a mim: Gostavas de ter um orçamento de 200mil euros? – Gostava. Pode ser os 70 mil que tenho. É muito baixo é muito diminuto é muito baixinho, agora isso não é o ordenado dos professores, o ordenado é a parte. Agora os 70mil é pra escola gastar por ano é baixo é pouco se eu não gostava de ter 200 mil euros ou 300 mil euros, pois gostava, claro que gostava. Agora não é por isso, não é por isso, tais a perceber que</p>
--------------------	--	--

⁷² OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico é formado por trinta e quatro países que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. Fonte: <http://www.oecd.org/about/>

eu vou deixar de fazer as coisas ou que agente vá deixar, pronto pá não temos ora, se eu estou neste cargo das duas um ou me demito, digo olhe não consigo vou me embora. Agora se quero continuar é isso que me revolta muitas vezes em Portugal e, e no ser humano tem que ter dignidade se não concorda demitem-se, é melhor do que andar sempre a criticar se aceitaram fica, pá tem que se desenvencilhar tem que arranjar uma maneira tem que fazer coisas onde não haja gasto percebes o que estou a dizer? Percebes? É assim tem que se fazer as coisas onde não há, quando não há gastos, mas nós podemos fazer as coisas, há muitas coisas que podemos fazer, olha por exemplo esses clubes que te falei não precisam de dinheiro, não precisam de dinheiro pra funcionar eu sei que há muitas escolas a não há dinheiro pra fazermos por quê? Clube de Música precisa de algum dinheiro? Temos aí um professor faz parte do horário dele tá no clube os alunos vão lá não pagam nada, então não se pode fazer um clube de música pros miúdos, claro que pode! Percebes, muitas das vezes a falta de dinheiro, as vezes é, claro que é fundamental é importante, claro que é mais as vezes é uma , as vezes é uma desculpa para não se fazer as coisas sabes”.

(P.3). 434-453 “Se conseguimos conjugar isso numa escola como essa é suficiente. Os gastos mensuráveis, podem haver gastos que não se consigam mensurar. Eu acho que uma escola com estas características, isso, esse valor que é possível. Uma escola que não tenha capacidade de gerar despesas próprias vai ter mais dificuldades, agora porque, por que há um conjunto de sei lá, por que uma das coisas que nós fazemos é tentamos premiar o mérito dos alunos, nós temos os quadros de valor do processo interno de atribuição do quadro de valor e de mérito todos os anos nós fazemos um momento de, em que entregamos aos alunos que se destacam nas mais variadas áreas o diploma a que tiverem direito de mérito, valor ou distinção o que seja e é esse

	<p>prémio ou a esse diploma nós juntamos uma pequena lembrança um livro a partir do principio que nós temos cento e não sei quantos alunos a receber prêmios de mérito, são cento e não sei quantos livros, esses livros tem um custo associado, portanto, esses são os tais valores que não se consegue mensurar e que é preciso fazer e faz-se também poderíamos não os dar é claro é óbvio, mas, a escola entende que relevante isso e, portanto temos que suportar essa despesa com as nossas receitas próprias e foi é isso que acontece. Portanto é se uma escola não tiver se não tivéssemos capacidade de gerar receitas próprias não poderíamos fazer isto, portanto há aí algumas, aquilo que ação da escola está intimamente ligada aos recursos que têm disponíveis. Se os conseguirem gerar melhor se não os conseguirem gerar não faz”.</p> <p>(P.4). 292 “Não, não”.</p>
--	---

Categoria IX: Contribuição da Intervenção Científica

Contribuições da Intervenção Científica	O trabalho de investigação acadêmica e as contribuições para realidade escolar	<p>(P.1).179-188 “Pode, por que a partir do momento que eles sabendo a necessidade da escola, eles teriam que levar pra escola parte academica disciplinas ou temas que estejam ligados diretamente com o dia a dia da escola.com a rotina escolar com o que realmente agente tá trabalhando na escola por que muitas vezes agente o que agente vê na universidade na parte acadêmica, são coisas, teorias que na prática agente não pratica com certeza então no momento que, por exemplo, o estagiário de pedagogia vai pra uma escola fazer seu estágio. Ele vê a diferença a disparidade é muito grande então se existisse esse trabalho de vê o quê que realmente necessita numa sala de aula, necessita-se trabalhar a parte acadêmica melhoraria muito”.</p> <p>(P.2). 254-264 “Claro que sim, claro que sim olhe vou te explicar por que nós temos aqui todos os anos estagiários de ciências da educação. De dois anos pra cá o professor Alberto Barrero colocou aqui três estagiárias e esse ano tivemos cá uma menina o ano passado tivemos cá três depois saíram, mas se portaram impecavelmente bem, muito bem. Olhe os prêmios ao mérito foram elas que fizeram, depois trouxeram idéias giríssimas que aprendem no curso e este ano aproveitou-se de usarmos aí. Este ano só temos cá uma menina até tá lá embaixo noutra escola o grupamento e sentiu-se um acréscimo em algumas coisas agora. Quando são demasiadamente teóricos, agente diz ok tudo bem estudo teorico é giro agora quando é um trabalho teórico que tem consequencias práticas e temos alguns exemplos giríssimos tá ótimo, bem vindo”.</p> <p>(P.3). 456-460 “É, um professor tem sempre que acreditar que a investigação o estudo se traduzirá em mais valias para a docencia eu acredito nisso e acredito que se as investigações forem bem conduzidas sérias objetivas se tiverem a devida profundidade atendidas pelos decisores e isso pode se traduzir em medidas efetivas</p>
---	--	---

		contribuam para o melhor funcionamento da escola, eu acredito nisso”. (P.4).294 “Seria bom. Por que não acontece”.
--	--	---

Categoria X: Ampliação da Percepção no processo de produção de dados

Contribuições	Opiniões dos gestores sobre o tema envolvido	<p>(P.1).191-211 “Aqui em João Pessoa é muito importante nessa parte da Gestão que agente trabalha com a gestão democrática pelo menos lá na minha escola. Inclusive a pouco tempo foi um pessoal da universidade fazer uma pesquisa lá e perguntou agente por que é que agente quando eles leram o nosso PPP e perguntaram assim, que tipo de gestão agente faz aí eu disse que trabalhamos dentro de uma gestão democrática e eles disseram é exatamente isso que vimos no PPP aí ele perguntou pq vc acha que sua gestão é democrática? Eu disse pq agente enquanto direção não resolve nada sozinho agente procura sempre, tudo que agente vai resolver da escola. De uma festa, uma reunião de um projeto, agente sempre juntou grande grupo e alí tomou uma decisão. E a decisão que é tomada no grande grupo é que é aceita é que vai para a prática. Então por isso que eu acho que é a gestão democrática. Agente não toma a decisão, nada é resolvido de cima para baixo sempre o grande grupo a maioria dos professores. È quem vão ver o que é melhor pra escola. O que é melhor para o trabalho deles e agente enquanto gestão agente acata aquela decisão inclui a equipe pedagogica os especialistas dependendo do que for ser resolvido são convidados também os funcionários. E vimos que dessa forma o nosso trabalho enquanto gestão melhora muito mais, nosso trabalho está agradando a todos. Com relacionamento muito amigável e que no final todos saem satisfeitos vendo que deu resultado o que estavam programando. Os objetivos são sempre satisfatórios pq foi opinião do grande grupo resolvido tudo em conjunto.</p> <p>(P.2).266-277 “Não, gostava de dizer que gosto muito do que faço, muito. Gosto mesmo muito do que faço, muito. É muita das vezes sinto –me impotente sinto que gostava de ter, não é mal, mas, gostava de ter uma escola a minha frente, diferente com melhores condições físicas, com melhores condições as vezes de alguns</p>
---------------	--	--

		<p>setores que não estão a ser tão bem , tão bem como deveriam estar mas é por isso que disse é como eu te disse. Se eu acho que tá tudo errado e o que estão a fazer é tudo errado e o que estão a fazer é tudo errado a melhor coisa que tenho a fazer é ir- me embora sabe eu não consigo não gosto. Não concordo com a maneira que tá a ser feito, mas tenho que cumprir as ordens que vem de cima. Não concordo e como não concordo, demito-me acho que é uma atitude digna, não concordei demiti-me. Agora se fiquei posso não concordar mas se fiquei tenho de fazer o melhor e o melhor é o que agente faz aqui todos os dias.</p> <p>(P.3).463 “Não. creio que focamos todas as áreas de intervenção”.</p> <p>(P.4).296 “Não”.</p>
--	--	---

ⁱ Cada Gestor é referido pela letra (P) de participante e numerado durante produção de dados. Exemplo (P.1), (P.2), (P.3) e (P.4). Os números após a identificação dos gestores fazem referência ao número da linha em que a unidade de registro foi extraída