

SISTEMA DE AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adelmar Santos de Araújo¹

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o sistema de avaliação e financiamento da educação básica. A análise parte do pressuposto de que a avaliação é ferramenta importante para se dimensionar a qualidade educacional. O objetivo do estudo consiste em estudar as proposições da avaliação na educação básica no Brasil e do financiamento frente à diversidade.

Palavras-chave: Educação brasileira; avaliação na educação básica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

EVALUATION AND FINANCING SYSTEM FOR BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article is the result of bibliographic and documentary research on the basic education evaluation and financing system. The analysis is based on the assumption that assessment is an important tool for measuring educational quality. The aim of the study is to study the propositions of evaluation in basic education in Brazil and financing in the face of diversity.

Keywords: Brazilian education; evaluation in basic education; Education Guidelines and Bases Act (LDB).

Recebido em 19 de junho de 2020. Aprovado em 15 de julho de 2020.

¹ Historiador e mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás. Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: historiaecultura2011@gmail.com

INTRODUÇÃO

Compreender a relação direta e indireta entre o sistema de avaliação e o financiamento da educação básica implica reconhecimento de destaque para o papel da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e o seu efetivo cumprimento. A análise parte do pressuposto de que a avaliação é ferramenta importante para se dimensionar a qualidade educacional.

O objetivo do trabalho consiste em estudar as proposições da avaliação na educação básica no Brasil e do financiamento frente à diversidade.

O texto está dividido em quatro seções. Na primeira seção, relacionou-se avaliação na educação básica e a nova LDB. Em seguida, discorreu-se brevemente sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil. Na terceira parte, discutiu-se financiamento da educação básica. Na sequência, levantou-se algumas questões acerca da educação brasileira no contexto da diversidade social.

Avaliação na Educação Básica – (Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)

No que diz respeito à avaliação como ferramenta para se dimensionar a qualidade educacional, Assis (2017) pondera que ficou muito difícil defender o PNE (2014-2024) dada as inconsistências e contradições presentes na Lei, e, sobretudo pela dificuldade de tal compreensão pelos legisladores. A autora se baseia em Saviani para lembrar que uma primeira análise dos incisos do Art. 2º indica para a previsão de planos, metas e estratégias que considerem um entendimento crítico e progressista de educação, e também de avaliação que seja capaz de cumprir uma meta cuja finalidade seja superar as desigualdades e todas as formas de discriminação. Contudo, quando se passa a análise e incisos do Art. 11, afirma a autora, a reunião destes dois princípios:

“(a) erradicação de todas as formas de exclusão e (b) publicação de resultados de desempenho dos estudantes em um exame nacional por meio de índices, por estabelecimento de ensino, não se sustenta diante dos dados amplamente divulgados no meio acadêmico que demonstram o caráter excludente e discriminatório dos testes em larga escala e dos índices criados a partir dos seus resultados (Assis, 2017, p. 307-308).

A autora lembra ainda que para compreender melhor o cerne dessa contradição é necessário um recuo até o momento em que a política de acompanhamento e monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil passou a ser pautada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Trata-se do aprofundamento das políticas neoliberais, feito pelo governo Lula, da época do governo Fernando Henrique Cardoso. Houve, no campo das avaliações educacionais, “uma conversão plena às propostas de responsabilização e de privatização do ensino público. A Prova Brasil e o IDEB são a ponta do iceberg desta mesma concepção” (Freitas *apud* Assis, 2017, p. 308).

Assis (2017), ainda com base em Freitas, assinala que no Brasil o movimento *Todos Pela Educação*, que é coordenado por empresários do campo da educação, cumpre papel análogo ao dos reformadores estadunidenses a partir do início dos anos 1980, com a publicação do Relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983). “Em 1995, antes mesmo da aprovação da Lei *No Child Left Behind*, Berliner e Biddle (1995) desmanchavam o clima de caos educacional criado pelo relatório *A Nation at Risk*, mas isso não impediu o avanço destas ideias naquele país” FREITAS, 2012, 381).

A fabricação dessa crise nos Estados Unidos leva a uma série de reformas educacionais influenciada pelos empresários da educação daquele país, e seus desdobramentos avançam

fronteiras. Como vimos, o Brasil não demorou a ser influenciado. A chamada racionalidade técnica, com sua suposta neutralidade científica, reordena o processo educativo sob a égide do tecnicismo.

“O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (Freitas, 2012, p. 383).

Assim, o cotidiano da escola acaba por ficar preso às projeções feitas em torno do alcance do IDEB, da Prova Brasil ou de quaisquer outros índices regionais². Ao final de determinado ciclo, as escolas ganham uma nota que passa a ser fixada numa placa em frente de cada unidade educacional. Segundo o portal do MEC, nos anos em que a Prova Brasil e o Saeb são aplicados, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas de quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores. Os cadernos trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de itens (questões) sobre língua portuguesa e matemática das séries a serem avaliadas.

No que tange à educação básica, as metas do PDE contribuem para que as escolas e secretarias de educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos. Isso, porque para conseguirmos atingir as metas traçadas para a educação brasileira é necessário, em primeiro lugar, que as iniciativas do MEC possam beneficiar as crianças na sala de aula (BRASIL, 2008, p. 6).

² “A partir 2011, com a reforma da educação goiana, as avaliações externas em Goiás foram realizadas em dois modelos: a Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e a Avaliação Diagnóstica. Os instrumentos de avaliação aplicados pelo Saego tiveram como objetivos obter resultados e compará-los com os índices obtidos no Saeb a fim de aplicar políticas públicas capazes de sanar as deficiências encontradas com estes testes (GOIÁS, 2015a). As provas do Saego eram aplicadas ao final do ano letivo em turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, sendo composta pelo total de 42 questões divididas entre as disciplinas de Português e Matemática e alguns questionários pessoais, totalizando 64 perguntas. Os resultados eram utilizados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego). Ressaltamos que o modelo de aplicação das provas do Saego não sofreram alterações ao longo dos anos (GOIÁS, 2015a). Como citado, o outro modelo de prova externa aplicada em Goiás entre os anos de 2011 e 2014 foi referente às avaliações diagnósticas que aconteciam em todas as escolas bimestralmente, com foco nas disciplinas de Português e Matemática. De acordo com a Seduce, os objetivos dos testes eram avaliar o desempenho de estudantes e seu caráter era diagnóstico. Até o final de 2014 a avaliação em Goiás recebia o nome de “Avaliação Diagnóstica” e era aplicada para as turmas de 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Semestral e EJA 3ª Etapa (GOIÁS, 2015a). A partir do ano de 2015 a aplicação das provas da antiga “Avaliação Diagnóstica” passou por reformulações, passando a se chamar “Avaliação Dirigida Amostral” (ADA). A aplicação continua sendo bimestral no formato de uma prova no início para “diagnosticar” as deficiências e outra ao final do bimestre, para verificar se houve melhoria no rendimento dos/as estudantes” (PACHECO, Elizabete de Paula. **Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

É necessário conhecimento no assunto para refletir e problematizar. Mas sempre entendendo a escola pública como um patrimônio nacional. Defender a escola pública perpassa defender a democracia.

De acordo com Freitas (2004, p. 668), transcorridos os oito anos de embates em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, formalmente iniciado em outubro de 1988, estenderam-se até dezembro de 1996. Em função disso, o governo buscou alterar a Lei n. 4.024/61 mediante a edição da Medida Provisória n. 661 de 18.10.1994. Lá constavam dispositivos que possibilitariam a regulamentação da atuação do MEC na “avaliação da qualidade do ensino”. Imputações do Conselho Federal de Educação passaram a figurar como competências do MEC. Este Conselho (agora Conselho Nacional de Educação) foi reduzido a um órgão, subordinado ao MEC, mantendo, porém, competências que guardavam relação com a avaliação educacional, explica a autora. E acrescenta:

a LDB/96 estabeleceu, no seu art. 87 (§ 3º, inciso IV), como dever dos municípios e, supletivamente, dos estados e da União, a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar até o final da Década da Educação (1997- 2007). Dentro das possibilidades abertas à ação reguladora da administração federal com a Emenda Constitucional de n. 14/96 e com a LDB/96, o Saeb teria sido orientado para o monitoramento. Para Castro (1998), seu papel central seria o de monitorar a “descentralização” de políticas num contexto de redefinição de competências dos três níveis de governo propiciados pelos instrumentos legais. Mas a avaliação, que, conforme a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal (1995), privilegia a relação entre alcance de objetivos e custo, parece ter sido sobreposta ao monitoramento (FREITAS, 2004, p. 671).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP- define o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, como sendo composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala cujo principal objetivo seja

realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>).

O Saeb em 2005 sofreu reestruturação e passou a ser composto por mais duas avaliações: a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Em 2013 a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb. Hoje o Saeb é composto por estas três avaliações externas em larga escala: SAEB: Aneb + Anresc + Ana.

Financiamento da Educação Básica

De acordo com Oliveira; Moraes; Dourado (s.d) a temática do financiamento da educação tem admitido importante papel na compreensão da organização e da gestão da educação, particularmente a partir de estudos e análises que exploram a relação entre o Estado brasileiro, as

políticas educacionais e o financiamento, auferindo volume também no subcampo da economia da educação. Os autores destacam ainda 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” (p. 1).

Para Wellington Ferreira de Jesus (2013), as reformas conduzidas pelo Estado têm dado centralidade à temática do financiamento da educação básica no Brasil particularmente a partir da década de 1990. “Estudar e analisar o financiamento da educação no Brasil é também discutir o contexto da dívida histórica, é propor reflexões sobre a necessidade do controle social de recursos e da prioridade das políticas públicas” (JESUS, 2013, p. 479).

O autor destaca as contradições entre a discussão acerca da problemática e suas interpretações e o que de fato é previsto na Constituição Federal. Nessa perspectiva, são necessários “argumentos corretos e justos no sentido de ampliação dos recursos destinados à educação básica no Brasil” (p. 480).

Alyne Nayara Ferreira Nunes (2017), ao discutir os arranjos jurídicos desenvolvidos ao longo da história da república brasileira, seguiu um percurso pela abordagem histórico-normativa e buscou compreender qual estrutura jurídica foi conferida às políticas de financiamento da educação, bem sua capacidade de impactar sobremaneira na prestação do direito, sua articulação e concretização.

A autora frisa que no início da república não havia política nacional sobre financiamento da educação, de maneira que os Estados eram obrigados a arcar com as despesas, recebendo subsídios pontuais da União. Lembra ainda que só a partir dos anos 1920 é que a educação começou a tornar-se, de fato, tema de interesse nacional. Daí formularam-se estruturas jurídicas que atrelariam parte de receitas orçamentárias para garantir a prestação do direito educacional, seguida de fundos contábeis educacionais. Assim, a conexão de receitas “guiaria boa parte das políticas de financiamento educacional ao longo da história, variando apenas em virtude do grau de rigidez normativa [...] e a respeito do percentual a ser vinculado” (NUNES, 2017, p. 52).

Desta maneira, é possível elencar alguns aspectos do histórico republicano concernente ao financiamento da educação básica, a partir das considerações de Nunes (2017, p. 53-54):

- ✓ A Constituição Federal de 1934 previu, pela primeira vez, a vinculação de receitas de todos os entes federativos. Além disso, estimulou a criação de fundos para gerenciar os recursos.
- ✓ Após a CF/34, a vinculação apenas deixou de ser prevista na Constituição Federal de 1937, conhecida como “Constituição Polaca”, que foi outorgada durante o Estado Novo; e na Constituição Federal de 1967 e sua Emenda Constitucional nº 1/69 (com exceção da vinculação dos recursos dos municípios), ambas do período do regime militar.
- ✓ No Estado Novo foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário e a na ditadura militar foi criada a contribuição social salário-educação, ambos incluem-se entre as políticas de financiamento.
- ✓ A partir da Constituição Federal de 1988, há que se destacar as medidas que desvincularam os recursos vinculados do orçamento federal – FSE, FEF e DRU – que atingiram as receitas destinadas à educação de 1994 a 2011.
- ✓ Além das políticas vinculatórias, nota-se ainda que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, criaram-se, também, políticas subvinculatórias – isto é, ocasionavam a maneira como os recursos já vinculados deveriam ser gastos –, por meio de fundos contábeis, o FUNDEF (1996-2006) e FUNDEB (2007-2020).

Para a autora, “as sugestões de aperfeiçoamento da política de financiamento devem ser observadas a longo prazo, a fim de que sejam estáveis, evitando manobras que alterem o percurso de políticas públicas educacionais” (NUNES, 2017, p. 54).

O Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 foi aprovado em 24 de junho de 2014, pela Lei Nº 13.005. Dentre as 20 metas que permeiam o Plano, cabe destacar, aqui, segundo Amaral (2017, p. 279-278) as concernentes à educação básica: expandir o quantitativo de matrículas; melhorar o fluxo de aprendizagem dos estudantes; alfabetizar na idade adequada; diminuir o analfabetismo; expandir a educação em tempo integral; elevar a qualificação dos professores; incluir jovens com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; elevar a escolaridade média da população – no campo, entre os mais pobres e negros; aumentar a titulação dos professores da EB em nível de mestrado e doutorado; assegurar planos de carreira para os profissionais da EB; efetivar a gestão democrática nas escolas e instituições.

De acordo com o autor, basta uma breve leitura de cada meta para compreender que para que elas sejam cumpridas, há que se elevarem os recursos que chegam à escola. “O financiamento das metas do PNE está previsto na meta 20 que determina, até 2024, a aplicação dos recursos equivalentes a 10% do PIB na educação brasileira” (Amaral, 2017, p. 280).

A Constituição de 1988, em seu artigo 2012, já estabelecia um percentual mínimo de impostos arrecadados pela União, estados, Distrito Federal e municípios que devem ser aplicados em educação: a

União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil/CF, 1988, Art. 2012).

Amaral (2017) elenca outras fontes de recursos mais recentes, como é o caso da aprovação da Lei Nº 12.858 de 9 de setembro de 2013 que “dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde da parcela da participação no resultado ou na compensação financeira pela exploração do petróleo e gás natural (...) (Brasil 2013, art. 1º *apud* Amaral, 2017, p. 288); outra é a Lei Nº 12.351 que elenca em seu art. 49 os recursos que compõem o Fundo Social (FS). O autor cita uma análise feita por Lima, segundo a qual “os recursos associados aos royalties e ao Fundo Social vinculados à educação vão atingir em 2030 o equivalente a R\$ 38,96 bilhões, iniciando em 2014 com um pequeno valor, de R\$ 1,31 bilhões” (Amaral, 2017, p. 289-290).

Luiz Fernandes Dourado comenta que nas últimas décadas várias políticas, programas e ações foram realizados pelo Governo Federal após a aprovação de um

PNE sob a ótica gerencial e patrimonial. É oportuno destacar, contudo, que grande parte das políticas educacionais foi reorientada, a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização. Algumas ações mereceram particular destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB³) (Dourado, 2007, p. 928-929).

³ Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

Como se pode ver, compreender as políticas de financiamento da educação básica no Brasil não é uma tarefa simples. Ao mesmo tempo em que percebemos avanços significativos também encontramos retrocessos e contradições, haja vista que no Brasil “dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação” (DOURADO, 2007, p. 939-940). Cabe a cada brasileiro ingressar nesta luta, e o primeiro passo é estudar.

Educação brasileira e a diversidade social

As sociedades contemporâneas e conseqüentemente as comunidades educativas deparam-se hoje em dia com amplos desafios, alguns dos quais decorrentes da diversidade e da heterogeneidade dos diferentes contextos aos quais é necessário responder adequadamente. Assim sendo, “é importante refletir sobre esta(s) nova(s) realidade(s) e investigar sobre as suas características de modo a encontrar respostas adequadas aos desafios que esta diversidade nos coloca e exige” (MATA, *et al.*, 2015, p. 1).

Para entender a questão é necessário interrogá-la e, assim, cabe a preocupação com os espaços de percepção do que venha a ser a “questão étnico-racial”, a questão de gênero, e toda sorte de percalços que rondam as relações pessoais e humanas, sobretudo em suas implicações no âmbito educacional. O fato de persistir a cultura predatória, colonialista e escravocrata incrustada, sobretudo, nas mentes dominantes, impediu que o sentimento nacional brasileiro dedicasse atenção à questão em debate (REZENDE FILHO, 2017). Certamente, já houve muitos avanços e ainda há muito que percorrer.

O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles (GDE, 2009. P. 9).

Todavia, a escola é um lugar onde as possibilidades de transformação são inúmeras; e, claro, muita coisa para acontecer depende não só da concepção de educação de quem está à frente da escola, mas de todos os adultos envolvidos no processo educacional. Educar não é doutrinar. Nessa perspectiva, segundo Carrara (2009) a escola precisa se preparar para poder apresentar ao aluno (a) uma reflexão que o (a) possibilite compreender as implicações éticas e políticas de distintas posições sobre o tema e construir seu olhar próprio no debate; sem, jamais, oferecer verdades absolutas.

No projeto Gênero e Diversidade na Escola busca-se, portanto, desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheçamos que desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos: corpos de homens e mulheres, por exemplo, tornam-se diferentes por meio dos processos de socialização. Obviamente, a questão do estatuto dessas diferenças é um debate aberto e muito delicado, e a “verdade” sobre isso não deve ser encerrada em uma cartilha ou doutrina de qualquer ordem (Carrara, 2009, p. 14).

Dessa maneira, se faz necessário ampliar o olhar dos horizontes e vislumbrar as diferentes possibilidades de compreensão e respeito à pessoa humana, independentemente de sua orientação sexual, credo religioso, cor da pele, concepção política, posição socioeconômica. Sem respeito ao

outro não há avanço político, o que dificulta mais ainda a elaboração e efetivação de projetos antidiscriminatórios e de combate às desigualdades sociais e econômicas.

Precisamos, portanto, ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença, o que em si já é uma grande tarefa, sem dúvida. Afinal, as sociedades fazem parte do fluxo mais geral da vida e a vida só persevera, só se renova, só resiste às forças que podem destruí-la através da produção contínua e incansável de diferenças, de infinitas variações. As sociedades também estão em fluxo contínuo, produzindo a cada geração novas ideias, novos estilos, novas identidades, novos valores e novas práticas sociais. Se o projeto Gênero e Diversidade na Escola contribuir, um pouco que seja, para a formação de uma geração que entenda o caráter vital da diferença (pelo menos de algumas delas), já terá cumprido em grande medida seu objetivo (Carrara, 2009, p. 15).

Como diz o jargão da propaganda: “ser diferente é normal”; agora o que não se pode admitir numa sociedade democrática são as diversas formas de desigualdades, sobretudo de oportunidades. Em alusão aos avanços no reconhecimento da igualdade e da diferença contidos no PNE, assim afirmam os estudiosos Arroyo e Gomes (2017, p. 225): “avançou-se na consciência de que as desigualdades escolares tinham raízes nas desigualdades de classe, sociais, raciais, de gênero, orientação sexual, territoriais”. Os autores lembram, ainda, que não será difícil reconhecer

“que em nossa história recente, sobretudo, os grupos sociais, raciais, étnicos, culturais, discriminados porque diferentes, vem lutando pela redução das desigualdades, mas também questionam o paradigma da igualdade, não só lutando contra a discriminação, mas afirmando as diferenças e exigindo políticas de reconhecimento da diversidade” (Arroyo; Gomes, 2017, p. 221).

Em relação à questão das relações étnico-raciais, Araújo (2017, p. 189) aponta que a Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Com relação às propostas de educação escolar indígena a Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008 alterou

a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n o 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

É inegável que todos precisam conhecer a história africana, latino-americana, indígena; conhecer o processo histórico que discute a inserção do negro e do índio nos “projetos de nação no Brasil e em outros países da América Latina”. Pereira (2015) explica que se trata de uma história da África identificada e próxima de nós, relacionada aos “processos colonialistas” caracterizados pela brutal violência, que ocasionaram revoltas de escravos, trabalhadores pobres e explorados, indígenas, ribeirinhos. Assim, faz-se necessário percorrer camada por camada de uma história “invisibilizada pela historiografia oficial”. Conclui a autora acerca do processo de invisibilização do indígena: “apresentar aspectos da resistência desse grupo étnico-racial é tirar deles alguns estereótipos que lhes foram atribuídos por não terem cedido de forma dócil ao sistema de dominação colonial” (Pereira, 2015, p. 91-92). “Trata-se de uma luta cujo fim parece distante, mas, que para além dos fatos, há a necessidade de se interrogar o que tudo isso significa e quais são as suas condições de possibilidades” (Araújo, 2017, p. 200).

Considerações finais

Como vimos ao longo deste artigo, estudar o sistema de avaliação e financiamento da educação básica requer buscar relações em meio às transformações que ocorreram na história da legislação referente ao financiamento da educação básica no Brasil. Quanto ao fato de a avaliação se tornar justificativa para expansão ou recuo dos investimentos, tornar-se-á objeto de continuação do presente estudo em outro momento.

Importa chamar atenção ao contexto de promulgação da nova LDB, cujo foco principal foi garantir o acesso e permanência do alunado na escola. E assim, buscar maneiras de erradicar todas as formas de exclusão. É nessa perspectiva que se visualiza a importância das discussões em torno da educação e diversidade na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ademar Santos de. Heranças da escravidão e questão das relações étnico-raciais no Brasil. In: _____ (Org.). **A questão das relações étnico-raciais no Brasil: olhares reflexivos**. Goiânia: Editora Kelps, 2017, p.189-202.

ARROYO, Miguel G.; GOMES, Nilma Lino. Possibilidades e limites para entender a relação entre PNE e diversidade em tempos de retrocessos: questões pendentes. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação: PNE: 2014/2024: avaliação e perspectivas**, Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017, p. 217-257).

ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>

BRASIL, **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em 10/06/2016.

BRASIL, **Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Inep. <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 17/07/2018.

BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em 14 de julho de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em 4/7/18.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u2_eixo_1_3.pdf. Acesso em 16 de julho de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 16 de junho de 2018.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em 14 de julho de 2018.

JESUS, Wellington Ferreira de. O financiamento da educação básica no Brasil.in: Linhas Críticas, Brasília, DF, v.19, n.39, p. 479-482, mai./ago.2013.

MATA, Lourdes *et al* (Org.). Diversidade e educação: desafios atuais. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2015.disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5183/1/ACIPE_JUN-2015.pdf. Acesso em 4 de julho de 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. O financiamento da educação básica: limites e possibilidades. In: file:///C:/Users/samsung/Documents/POL%C3%8DTICAE%20E%20LEGISLA%C3%87%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/fin_edu_basica%20ESCOLA%20DE%20GESTO%20RES%20MEC.pdf. Acesso em 14 de julho de 2018.

PACHECO, Elizabete de Paula. **Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da educação.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

REZENDE FILHO, Hélio Augusto de. República: “Libertas Quae Sera Tamen”. In: ARAÚJO, Ademar Santos de (Org.). **A questão das relações étnico-raciais no Brasil: olhares reflexivos.** Goiânia: Editora Kelps, 2017, p. 17-53.