

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

SHEULE ANNE LABRE TITOTO

**DESAFIOS E CONQUISTAS DA UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO
DIRETO NA ESCOLA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUNICIPAIS E
ESTADUAIS DO SUDOESTE GOIANO**

JATAÍ-GOIÁS
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Sheule Anne Labre Titoto

Título do trabalho: Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10 / 03 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

SHEULE ANNE LABRE TITOTO

**DESAFIOS E CONQUISTAS DA UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO
DIRETO NA ESCOLA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUNICIPAIS E
ESTADUAIS DO SUDOESTE GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Renata Machado de Assis.

JATAÍ- GOIÁS
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Labre Titoto, Sheule Anne

Desafios e conquistas da utilização do programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano [manuscrito] / Sheule Anne Labre Titoto. - 2019.

115 f.

Orientador: Profa. Dra. Renata Machado de Assis.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Programa Dinheiro Direto na Escola..
2. Políticas Educacionais..
3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. I. Machado de Assis, Renata, orient. II. Título.

CDU 37



Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Ano de Ingresso: 2017

Ao oitavo dia do mês de março de 2019, às 14:30 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata SHEULE ANNE LABRE TITOTO com o trabalho intitulado **“DESAFIOS E CONQUISTAS DA UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO SUDOESTE GOIANO”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr^a. Renata Machado de Assis (Presidente/Orientadora), Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann (Membro Interno) e Dr. Adriano de Melo Ferreira (Membro Externo), considerou a candidata, Sheule Anne Labre Titoto: **APROVADA** ☒ **REPROVADA** ().

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof. Dr^a. Renata Machado de Assis
Orientadora/Presidente
UFG/REJ

Prof. Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann
Membro Interno
UFG/REJ

Prof. Dr. Adriano de Melo Ferreira
Membro Externo
UEG

SHEULE ANNE LABRE TITOTO

**DESAFIOS E CONQUISTAS DA UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO
DIRETO NA ESCOLA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUNICIPAIS E
ESTADUAIS DO SUDOESTE GOIANO**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Renata Machado de Assis
Presidente da Banca / Orientadora
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr. Adriano de Melo Ferreira
Membro Externo
Universidade Estadual de Goiás- Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET_
Anápolis

Prof.^a Dr^a Elizabeth Gottschalg Raimann
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof^a. Dr^a. Márcia Santos Anjo Reis
Suplente da Banca – Membro Externo
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dra. Michele Silva Sacardo
Suplente da Banca – Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

JATAÍ- GOIÁS
2019

À minha mãe, Rosângela Labre Oliveira, pela inspiração, pelo apoio e carinho em todos os momentos de minha vida, em especial durante o mestrado.

À minha amiga Pâmella Lopes Leal por mais uma fase de companheirismo, dedicação na amizade, paciência e energias positivas nesta grandiosa etapa.

À minha querida orientadora e amiga, profa. Dra. Renata Machado de Assis, por mais uma jornada de companheirismo, dedicação e compromisso, tornando-se ainda mais uma fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por mais uma oportunidade de entrar em uma universidade federal e finalizar o mestrado em Educação. Foi um processo de transformação pessoal e intelectual, mas que ainda é o início de uma longa jornada. Agradeço, Senhor, por ter me permitido realizar uma pesquisa tão significativa, que exigiu diversos esforços, mas que contribuiu para meu conhecimento e crescimento.

À minha querida família, pelo apoio, pelo carinho e pela admiração. Em especial à minha mãe, Rosângela Labre, que esteve presente nesse processo, auxiliando-me nas dificuldades, apoiando nos momentos de desespero e sendo fonte de inspiração e admiração. Receba comigo essa conquista, pois ela é nossa!

À minha amiga Pâmella Lopes Leal por estar comigo em cada processo desse aprendizado, nos momentos de angústia me trouxe a esperança, nos momentos de alegria me trouxe o reconhecimento, acolheu-me em sua casa em diversos períodos do mestrado, deixando compromissos pessoais para me acompanhar na coleta de dados e em várias apresentações que o mestrado me proporcionou. Minha eterna gratidão a essa amizade.

À minha querida orientadora e amiga, profa. Renata Machado de Assis, pela oportunidade de poder viver todo esse aprendizado ao lado de uma pessoa tão incrível. A jornada é longa, cansativa e estressante, mas se torna acolhedora, leve e alegre quando compartilhamos essa fase ao lado de uma pessoa ética, amiga, humana e sincera. Além da minha admiração profissional, receba minha admiração pela mulher guerreira, professora humana, amiga sincera e ser humano de uma humildade grandiosa. Carregue minha gratidão em um pedacinho dentro dessa grande mulher, pois me faltariam palavras para expressar o quanto sou grata por ter vivenciado todas as nossas parcerias.

Agradeço aos professores que contribuíram no meu processo de aprendizagem nesse período do mestrado, em especial à prof.^a Michele Silva Sacardo, trazendo novos conhecimentos, propondo desafios a serem cumpridos e enriquecendo o meu processo formativo intelectual. Gratidão pela atenção, pela cobrança, pela postura de professores éticos e que lutam por uma educação pública igualitária.

Aos meus colegas de mestrado, que estiveram presentes nessa fase comigo, recebam meu carinho e gratidão por deixarem mais leves os dias de árduos estudos e de rotinas cansativas. Em especial à Juliana Faria e à Vânia Gomes, pelo surgimento de uma grande amizade. Desejo todo sucesso do mundo na vida de vocês. Ludmilla, Náfren, Juliana Alves e Veronete, queridas mulheres que tornaram suave e prazerosos nossos dias de estudo, levarei

um pouco de cada uma de vocês como inspiração na minha vida. Tenho um carinho por todas e desejo sucesso.

Aos avaliadores, prof. Adriano de Melo Ferreira e profa. Elizabeth Gottschalg Raiman, que contribuíram gentilmente com o meu trabalho, enriquecendo a pesquisa com suas valorosas contribuições. São profissionais que ganharam o meu respeito e minha admiração. Agradeço a disposição em ler o meu trabalho, em estar presente na banca examinadora e em participar comigo dessa fase de múltiplos aprendizados.

À minha amiga Andrielle Fagundes e à minha sobrinha Maria Clara, meu agradecimento por compartilhar com vocês dias de lazer e diversão nessa fase de estudos e dedicação, pois me proporcionaram momentos que me acalmaram e me fizeram retornar mais calma e tranquila aos estudos.

A todos os participantes da pesquisa que contribuíram para a coleta de dados, que aceitaram participar da construção desse conhecimento e concederam informações sobre a realidade investigada.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o andamento desta pesquisa e/ou que me apoiaram nessa jornada de trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve o intuito de investigar a utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano. O PDDE é um dos programas do governo federal que presta assistência financeira para as escolas públicas, contribuindo para a melhoria da educação no país. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a utilização da verba do PDDE nas escolas públicas do sudoeste goiano. Os objetivos específicos foram: compreender como é utilizado e distribuído dentro da escola o recurso disponibilizado pelo PDDE; analisar como essa verba é utilizada pelas disciplinas, e como é a atuação dos profissionais nas decisões sobre este recurso público; investigar se existe relação entre a distribuição dos recursos do PDDE e o Ideb. Esta investigação se constitui como qualitativa descritiva, por meio de pesquisa documental, bibliográfica e empírica. Foi desenvolvida nos três municípios mais populosos do sudoeste goiano: Rio Verde, Jataí e Mineiros. Foram selecionadas duas escolas municipais e duas estaduais em cada cidade, a escola que recebeu maior e menor verba em cada rede de ensino, com o intuito de investigar se a quantidade de alunos e de recursos interfere na distribuição da verba para as diversas áreas da escola. Para realizar a pesquisa de campo, foram selecionados dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista. O questionário foi aplicado para os membros da Unidade Executora (UEX) das escolas selecionadas e a entrevista foi feita com os gestores. Depois da coleta de dados os questionários e as entrevistas foram tabulados e analisados. Foram apresentados os resultados obtidos por meio de três categorias de análise: autonomia, descentralização e gestão democrática. Foram utilizados referenciais teóricos que se relacionam ao tema para fundamentar e dialogar com os resultados encontrados. Os dados demonstraram que a maioria dos participantes da pesquisa conhece o PDDE e seus objetivos. Este recurso é distribuído nas escolas e constatou-se que o programa oferece uma autonomia relativa, visto que o recurso é limitado e, por isso, são atendidas as necessidades mais urgentes e que se encaixam nos critérios do programa. Observa-se que existem pontos positivos e negativos do programa, de acordo com os relatos dos participantes. Mencionaram que o programa é de extrema importância para a escola e para a melhoria do ensino público, e parte deles acredita que o PDDE contribui para o avanço da nota do Ideb, mesmo que indiretamente, visto que os recursos do programa são utilizados para melhorar as condições didático-pedagógicas e, conseqüentemente, interfere no melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas. Notou-se que apenas a criação de UEX para o PDDE não garante uma gestão democrática e que o recurso enviado pelo PDDE não supre as necessidades básicas em nenhuma das instituições pesquisadas, exigindo a seleção de prioridades e a busca de melhores estratégias de distribuição do dinheiro no ambiente escolar. Foi possível perceber que ainda falta conhecimento dos envolvidos nas UEX em relação ao programa, levando à reflexão sobre a não contribuição do programa para o fortalecimento da participação social e da autogestão escolar.

Palavras-Chave: Programa Dinheiro Direto na Escola. Políticas Educacionais. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Abstract

The main purpose of this research was to investigate the use of the Direct Money in School Program (PDDE) by municipal and state educational institutions in southwestern Goiás. The so called PDDE is one of the federal government's programs which provides financial assistance to public schools, contributing to the improvement of education in this country. The general objective of the research was to analyze the use of PDDE funding in public schools in southwestern Goiás. The specific objectives were: to understand how the resource made itself available by the PDDE and how it is used and distributed within the school; analyze how this money is used by the disciplines, and how the professionals act in the decisions about this public resource; to investigate whether there is a nice relationship between the distribution of PDDE resources and Ideb. This research is qualitative descriptive, through documentary, bibliographical and empirical research. The study was developed in the three most populated municipalities of the southwest of Goiás: Rio Verde, Jataí and Mineiros. Two municipal (linked to the city government) and two state schools were selected in each city, the school which received the largest and smallest amount in each school network, in order to investigate whether the number of students and resources interferes in the distribution of the funds to the different areas of the school. To make the field research reliable, two research instruments were selected: the questionnaire and the interview. The questionnaire was applied to the members of the Executing Unit (UEX) of the selected schools and the interview was made with the managers. After data collection, the questionnaires and interviews were tabulated and analyzed. The results obtained were presented through three categories of analysis: autonomy, decentralization and democratic management. Theoretical references were used that relate to the theme to base and dialogue with the results found. The data demonstrated that most of the research participants know the PDDE and its objectives. All this resource is distributed in schools and it has been found that the program offers a relative autonomy since the resource is limited and therefore the most urgent needs are met and fit the program criteria. It is observed that there are positive and negative points of the program, according to the participants' reports. They mentioned that the program is extremely important for the school and for the improvement of public education, and some believe that the PDDE contributes to the advancement of the Ideb grade, even indirectly, since the resources of the program are used to improve the didactic-pedagogical conditions and, consequently, interferes in the better performance of the students in the external evaluations. It was noted that only the creation of UEX for the PDDE does not guarantee a democratic management and that the resource sent by the PDDE does not meet the basic needs in any of the institutions surveyed, demanding the selection of priorities and the search for better strategies of money distribution in the school environment. It was possible to perceive that there is still a lack of knowledge about those involved in the UEX in relation to the program, leading to a reflection on the non-contribution of the program to strengthening social participation and school self-management.

Key Words: Direct Money Program in School. Educational Policies. Basic Education Development Index.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Objetivos das pesquisas encontradas sobre o PDDE.....	40
Quadro 2	Identificação dos participantes da pesquisa.....	72
Quadro 3	Conhecimento dos participantes sobre o PDDE.....	76
Quadro 4	Desafios e conquistas / vantagens e desvantagens do programa segundo os participantes da pesquisa.....	78
Quadro 5	A escolha dos membros da UEx nas escolas selecionadas.....	87
Tabela 1	Valores do PDDE, conforme a Resolução n.10, de 18 de abril de 2013.....	37
Tabela 2	Índice de pessoas em relação à educação básica no estado de Goiás.....	68
Tabela 3	Classificação das cidades do Sudoeste de Goiás de acordo com sua população.....	69
Tabela 4	Demonstrativo da distribuição das escolas nos municípios selecionados.....	70
Tabela 5	Questionários entregues e devolvidos por escolas.....	73
Tabela 6	Quantidade de opiniões sobre possíveis influências do PDDE no Ideb.....	81

LISTA DE SIGLAS

APM	Associações de Pais e Mestres
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CODDE	Coordenação do Dinheiro Direto na Escola
EEx	Entidades Executoras
DIRAE	Diretoria de Ações Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Entidades mantenedoras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto interno bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PDDE	Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEx	Unidades Executoras
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
1.1 O ritmo acelerado do capitalismo e suas consequências na educação	20
1.2 O Estado: interesses e reformas	24
1.3 A gestão educacional brasileira	29
2. O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA	33
2.1 Órgão responsável pela educação e fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE)	33
2.2 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	35
2.3 Limitações e avanços na pesquisa brasileira sobre o PDDE na educação	40
2.4 Ideb como avaliação do ensino escolar	59
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	66
3.1 Caracterização da pesquisa	66
3.2 As cidades selecionadas: dados demográficos e educacionais	68
3.3 Participantes e instrumentos da pesquisa	71
3.4 Caminho percorrido para a coleta de dados	72
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
4.1 Desafios e conquistas do PDDE: o que dizem os agentes escolares	75
4.2 Possível contribuição do Programa Dinheiro Direto na Escola na nota do Índice de Desenvolvimento na educação básica	81
4.3 O PDDE e a autonomia nas escolas	83
4.4 Descentralização da verba para a escola	84
4.5 Gestão democrática no uso do Programa Dinheiro Direto na Escola	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	
Anexo 1 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 e rede de ensino municipal em Rio Verde	98
Anexo 2 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 da rede de ensino estadual em Rio Verde	101
Anexo 3 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 e rede de ensino municipal em Jataí	102
Anexo 4 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 na rede de ensino estadual em Jataí	104
Anexo 5 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 e rede municipal de ensino em Mineiros	105

Anexo 6 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 da rede estadual de ensino em Mineiros	106
--	-----

APÊNDICES

APÊNDICE A– Roteiro de entrevista realizada com os diretores das escolas selecionadas	107
--	-----

APÊNDICE B– Questionário com os membros da unidade executora das escolas selecionadas	109
--	-----

APÊNDICE C - Termo de compromisso	112
-----------------------------------	-----

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113
---	-----

INTRODUÇÃO

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que destina para escolas públicas da educação básica recursos financeiros, em caráter suplementar, para assegurar as condições de funcionamento das escolas, além de reforçar a autogestão escolar e o envolvimento social na utilização dessa verba (BRASIL, 2018a).

O interesse em pesquisar o PDDE surgiu ainda na graduação, durante experiências vivenciadas diretamente na escola, por meio do estágio curricular do curso de licenciatura em Educação Física e da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid). Ainda na graduação, foi realizada uma pesquisa sobre a Educação Física e o PDDE (TITOTO, 2016), no entanto, se limitou a investigar as escolas públicas da cidade de Jataí-GO e a utilização da verba especificamente no tocante à disciplina de Educação Física. Por meio desta, foi possível perceber a existência de questionável distribuição da verba no sentido de contemplar todas as disciplinas dentro da escola, ou seja, se todas as disciplinas recebem benefícios com a verba do programa.

Outras inquietações surgiram e o interesse persistiu no sentido de investigar ainda mais sobre o programa, buscando descobrir as lacunas existentes e proporcionando resultados que pudessem trazer reflexões e contribuições para a melhoria da gestão escolar. A opção pelo desenvolvimento desta pesquisa se justifica por ter a escola como campo profissional e a pergunta que a norteou é: como são utilizados os recursos do PDDE nas escolas públicas do sudoeste goiano?

Diante desta pergunta, o objetivo geral foi investigar os desafios e conquistas na utilização da verba do PDDE em escolas públicas do sudoeste goiano. Os objetivos específicos foram: compreender como é utilizado e distribuído dentro da escola o recurso disponibilizado pelo PDDE; como as escolas têm visto os critérios para gerir esse programa; analisar como essa verba é utilizada pelas disciplinas, como é a atuação dos profissionais nas decisões sobre este recurso público; e investigar se existe relação entre a distribuição dos recursos do PDDE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esta pesquisa poderá contribuir com o referencial teórico existente no sentido de refletir sobre a forma de administração e utilização desse recurso público, bem como sobre a atuação dos profissionais da educação, bem como apresenta dados para a reflexão sobre a distribuição dessa verba entre as disciplinas, analisando o impacto para o meio escolar.

Para compreender e fundamentar a investigação realizada, foi necessário esclarecer alguns conceitos utilizados. Mafassioli (2015) traz o conceito de gestão democrática, e expõe que no final da década de 1980, com a luta de movimentos sociais, de educadores, de políticos e pesquisadores da educação, que defendiam um projeto de educação pública de qualidade, foi possível estabelecer a administração da escola numa perspectiva democrática. A Constituição Federal de 1988 incluiu a gestão democrática como um dos princípios básicos que norteiam o ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Art. 3, estabelece o ensino com base em diversos princípios, entre eles, a gestão democrática do ensino público. (BRASIL,1988;1996). A partir desse período, as escolas passaram a ter possibilidade de melhoria do processo educacional por meio da democratização da gestão (MAFASSIOLI, 2015).

O sentido da gestão escolar que promove o encontro das pessoas, o diálogo, a troca de ideias para a solução de conflitos é o sentido da gestão democrática. Nessa perspectiva, as decisões da escola devem ser compartilhadas entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, administrando ideias, conflitos e opiniões divergentes na busca de consensos temporários para a resolução de questões do cotidiano escolar. Esses processos de participação e do trabalho coletivo devem ser estabelecidos nos espaços de ação colegiada (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil) a serem previstos no Projeto Político Pedagógico (MAFASSIOLI, 2015, p.10).

A autonomia é um conceito que envolve a gestão democrática, na perspectiva da democratização da gestão, as escolhas não são individuais, a tomada de decisão é partilhada e coletiva. Barroso (2000) define a autonomia como “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (p. 16-17).

Mafassioli (2015) alerta que apesar da gestão democrática parecer simples de ser estabelecida, na prática de escolas públicas há fragilidades em estabelecê-la, como a lógica mercadológica trazida para a gestão educacional, que enfatiza a gestão gerencialista. A autora explica que, nessa lógica, o gestor escolar é tratado como um gerente e a escola como uma empresa (MAFASSIOLI, 2015). Por fim, a autora faz a análise que a descentralização política e financeira permitiu uma transferência de responsabilidade do Estado para as escolas.

A descentralização política e financeira, consolidada na CF de 1988, permitiu a democratização no interior das escolas, com eleições diretas para diretores e a criação de Conselhos Escolares, como parte do processo democrático, mas criou, também, a responsabilidade na aplicação e controle dos recursos financeiros descentralizados, como parte integrante do Estado (MAFASSIOLI, 2015, p.12).

Observa-se que a descentralização democrática congrega o controle público e social da gestão financeira. Farenzena e Araújo (2006) entendem a descentralização da gestão financeira como “a transferência, a assunção ou a ampliação de competências e responsabilidades de planejamento, gestão e controle do uso de recursos financeiros da educação, compreendendo um movimento (p. 109). Por fim, Mafassoli (2015) afirma que as mudanças promovidas pelo PDDE nas escolas públicas tratam sobre a relação entre uma gestão escolar e financeira eficiente e uma gestão de fato democrática e participativa. Com isso, é possível afirmar que nos últimos anos emergiram inúmeros procedimentos gerencialistas que dificultam e enfraquecem as práticas de gestão democrática na escola. Para obter essa gestão democrática, um dos articuladores principais na escola é o gestor que acaba sendo vítima de inúmeras tarefas burocráticas que não permitem articular e viabilizar processos pedagógicos que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisão (MAFASSIOLI, 2015).

Os estudos desenvolvidos e a pesquisa de campo realizada foram organizados nesta dissertação em quatro capítulos. O primeiro discorre sobre o ritmo acelerado do capitalismo e suas consequências na educação, entendendo os principais conceitos da gestão educacional. Foram utilizados documentos oficiais e autores como Freitas (2016), Lombardi (2005), Duarte (2005), entre outros.

O segundo capítulo apresenta os órgãos que fazem parte da educação brasileira, em especial o PDDE, que foi o objeto de estudo. Foi realizada uma revisão de literatura buscando entender o que já foi pesquisado e publicado sobre o tema. Utilizou-se informações de sites oficiais e de produções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No terceiro capítulo encontra-se a metodologia da pesquisa de campo e a exposição dos dados. Caracterizou-se a pesquisa e o local onde foi desenvolvida a pesquisa de campo e os participantes envolvidos na coleta de dados.

O quarto capítulo expõe e analisa os resultados da pesquisa de campo realizada, com base no suporte teórico abordado em todo o trabalho. Investigou-se a proposta do programa e a realidade encontrada nas escolas selecionadas. Foram entrecruzadas as informações obtidas e três categorias emergiram do discurso dos participantes: autonomia, descentralização e gestão democrática.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esse capítulo tem como objetivo apresentar uma breve análise sobre o ritmo acelerado do capitalismo e suas consequências na educação, buscando entender o conceito e os interesses do Estado dentro desse sistema, a forma como é organizada a gestão educacional, a escola pública e os índices de avaliação. São utilizados documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), assim como publicações de Freitas (2016), Lombardi (2005), Duarte (2005), entre outros autores.

1.1 O RITMO ACELERADO DO CAPITALISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Seria um equívoco estudar a educação fora do seu contexto social. Por isso se torna necessário entender previamente o contexto da sociedade capitalista atual e seus impactos na educação.

Freitas (2016), ao analisar o processo histórico, relata que houve três grandes revoluções que mudaram profundamente o modo como as pessoas produzem os seus meios de subsistência, como elas se relacionam e, conseqüentemente, como elas compreendem o conceito de educação e escola. Essas revoluções afetaram direta ou indiretamente o contexto educacional e escolar.

O primeiro acontecimento foi a Revolução Industrial que ocorreu na Inglaterra, durante a segunda metade do século XVIII, caracterizada pela substituição gradativa da produção artesanal pela produção fabril, a partir da utilização da energia oriunda do vapor. A adoção da máquina a vapor passa a ser o principal símbolo desse tempo. Na segunda metade do século XIX, ocorre na Europa a Segunda Revolução Científica e Tecnológica, caracterizada, dentre outras coisas, pelo aproveitamento da energia elétrica e pelo aumento considerável da produção (chamada produção em massa, por ocorrerem em grande escala). A Terceira Revolução começou também na Europa, durante a segunda metade do século XX. “Sua principal característica corresponde à utilização da energia termonuclear que, dentre outras consequências, possibilitou a conquista espacial e o aumento do poderio bélico das grandes potências” (FREITAS, 2016, p.29). Na terceira revolução foi quando se manifestou o

fenômeno da globalização¹ e surgiu o desenvolvimento do capitalismo, presente nos dias atuais

Freitas (2016) relata que “o capitalismo exigiu que a globalização da economia mudasse o seu padrão de acumulação. Isso trouxe para o mundo do trabalho mudanças complexas, que repercutem, inclusive, no setor educacional (p. 29)”. A autora relata sobre esse novo padrão de acumulação:

o modo de produção Taylorista/Fordista, fortemente marcado pela definição de papéis (trabalho intelectual e trabalho manual), é substituído por um modelo tecnológico que permite aos países importar e exportar seus produtos, graças às novas tecnologias que possibilitam a fabricação veloz de modernos equipamentos, os quais flexibilizam a base técnica, antes rígida, trazendo dinamismo à produção de bens e serviços. Com isso, o modo de produção capitalista adquire um novo padrão de acumulação (pois, se as grandes indústrias produzem mais rápido, também passam a vender mais rápido e, conseqüentemente, lucram de modo mais intenso)(FREITAS, 2016,p.30).

Kuenzer (2008) compartilha da ideia de Freitas (2016) e acredita que o capitalismo tem sofrido influências que estabelecem novas formas de relação entre a sociedade e o Estado, em decorrência da globalização, da economia e da reestruturação da produção. Com isso, sabe-se que as profundas modificações no mundo do trabalho, de fato, trazem diversos desafios para a educação, que possui grandes exigências de competitividade do mercado globalizado exigindo mais qualidade com menor custo. Para Mészáros (2005, p.15) “a educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista”. Segundo esse autor, a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e também passou a ser de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes, tornando-se mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema.

Sabendo da influência do capitalismo no âmbito educacional e as inúmeras consequências na educação, que se transformou em trabalho árduo, sendo um jogo de interesse da classe burguesa, podemos citar algumas consequências desse sistema que oferece o trabalho alienado², como a divisão de escolas para ricos e para a classe trabalhadora. Saviani

¹ “[...] uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 61).

² “uma vez que o trabalho alienado 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio de vida individual. Em primeiro lugar, aliena a vida genérica e a vida individual; em seguida, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada. De fato, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida.

(1994) relata a contradição do discurso da sociedade capitalista em generalizar a escola, sendo as de elite destinadas predominantemente à formação intelectual, e as das massas, que se limitam à escolaridade básica ou que ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. E a descaracterização do ensino, com a oferta das escolas profissionalizantes que oferecem conhecimentos específicos para uma área de trabalho com baixo custo e curto prazo, não apenas desvaloriza o profissional, mas também acaba contribuindo para a descaracterização do ensino. Saviani (1994) ressalta que a educação amplia e se esvazia ao mesmo tempo, e esse é apenas um fator que contribui na perda do ensinar. Vaz e Favaro (2010, p. 523) abordam a desvalorização do trabalho do professor: “o trabalho docente é extremamente necessário no processo de transmissão do saber, mesmo que nos dias atuais defenda-se o contrário, quando se valoriza o ensino à distância, a internet e tantos outros meios”.

O novo capitalismo se afirmou de modo contundente, pois a educação passa a ser percebida como meio para alcançar a “tão encantada pós-modernidade”, transfigurando-se em um objeto de compra e venda no mercado cada vez mais competitivo. E a qualidade do ensino passou a ser identificada com o alcance de índice crescente de produtividade.

A organização escolar estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais de produção, pois o objetivo é a manutenção do poder da classe dominante. “A escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz elementos da sua própria contradição. É um *locus* em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam” (HORA, 2005, p. 34). Ou seja, na medida em que a educação propõe ser dialética e assumir formas de libertação, a escola é lugar onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

Para amenizar esses problemas na educação busca-se a superação do capitalismo, e um caminho para essa superação é a pedagogia marxista. Duarte (2005) afirma que “a construção de uma pedagogia marxista deve ser vista como parte de um processo de luta pela superação radical do capitalismo” (p.205). Os educadores marxistas enfrentam alguns desafios nesta luta. Duarte (2005) descreve três tarefas e desafios enfrentados:

1)é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o

No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida (MARX, 1964, p. 164).

socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamentos integrantes do universo ideológico que dá sustentação às idéias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea(p. 206).

Não se pode perder de vista uma educação para as novas gerações com o intuito da superação do capitalismo, mesmo sabendo que existem inúmeros desafios nesse processo de luta, o que torna relevante a pergunta apresentada por Lombardi (2005):“a teoria do marxismo ainda possui contribuições para a educação do século XXI?”.

Segundo os autores citados por Lombardi (2005), algumas pessoas acreditam que o marxismo é uma concepção ultrapassada que não consegue responder aos problemas e necessidades desse período de acelerada transformação e outras defendem a ideia de que Marx e Engels não elaboraram uma teoria educacional ou pedagógica, portanto não houve contribuições expressivas dessa concepção para a educação. Em contrapartida existe a ideia de que o marxismo é uma perspectiva revolucionária que se mantém presente para o conhecimento da sociedade capitalista, que propõe a transformação revolucionária da sociedade e a compreensão da própria educação, pois a teoria busca a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, buscando uma formação integral, centrada nos conteúdos, que visa uma educação “para além do capital”. O marxismo continua a ser uma concepção de extrema atualidade, bem como a luta e a perspectiva política do comunismo. Não é possível o avanço da discussão sobre as perspectivas transformadoras da sociedade deixando-se de lado as perspectivas também transformadoras de um projeto revolucionário de educação (LOMBARDI, 2005).

Lombardi (2005) acredita que a teoria ainda possui contribuições para a educação do século XX e afirma que é difícil escolher o fio condutor das reflexões, devido estar em processo de produção de uma reflexão revolucionária da educação. A educação não deve ser entendida como uma dimensão abstrata, estanque e separada da vida social, deve ser inserida no contexto em que se surge e se desenvolve, pois a educação, por ser uma dimensão da vida dos homens, transforma-se historicamente, juntamente com as mudanças dos modos de produzir a existência do homem (LOMBARDI, 2005).

Se a educação for observada por sua função social, a sociedade deve ser preparada para exercer seu papel de cidadã, mas se for considerado o ângulo pragmático, a educação tem o objetivo de preparar a sociedade para se inserir no mercado de trabalho, como produtor-consumidor, utilizando a educação como mecanismo do sistema capitalista, e o Estado passa

a desempenhar sua função de mediador, se desresponsabilizando das fragilidades da educação pública.

1.2 O ESTADO: INTERESSES E REFORMAS

Para discutir as políticas públicas para a educação brasileira é necessário entender alguns conceitos. Bresser Pereira (2001, p. 7) entende por política “a arte de alcançar a legitimidade e de governar o estado através do uso da argumentação, da persuasão e do compromisso, em vez da pura força”. Já a política pública, para o autor, é uma expressão que visa definir uma situação específica da política, do ponto de vista etimológico. Para Oliveira (2010), políticas públicas referem-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Sousa e Oliveira (2003) apresentam a política pública como um campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando for necessário, propor mudanças nessas ações. Ou seja, “o processo de formulação de política pública é aquele por meio do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (p. 13).

Os diversos espaços dos sistemas de ensino são disputados por propostas políticas. Freitas (2005) acredita que no Brasil existe uma disputa entre duas grandes políticas públicas: as chamadas neoliberais e as que chamaríamos de democráticas e participativas. Buraki (2017) ressalta a divisão de classe no sistema capitalista e destaca a participação do Estado para manter esse sistema. A autora denomina de classe trabalhadora a que é dominada, o proletariado; e de classe burguesa os dominantes, que são donos do meio de produção. Com essa divisão de classes, “o Estado assegura a exploração do proletariado e, por intermédio das Políticas Sociais, contribui para amenizar as reivindicações dos explorados e para manter o sistema voltado ao capital” (p. 27). No Brasil o Estado sofreu essa mudança principalmente a partir do governo do presidente FHC³, quando foi implementado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que traz a reconstrução do Estado e a redefinição do papel. Naquele momento o país se alinhava aos interesses do neoliberalismo cuja lógica está pautada no fortalecimento da economia com o apoio do Estado forte. Para isso seria preciso reduzir seus gastos com as questões sociais, atendendo somente os setores mais vulneráveis. Segundo o

³ Será utilizada, nesta dissertação, a forma adotada em outras publicações para fazer referência aos presidentes do Brasil: FHC para o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)³, Lula para o presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma para Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

plano, o Estado desviou-se de suas funções básicas e é necessário o fortalecimento do Estado para combater as desigualdades sociais.

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais[...]. O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (BRASIL, 1995, p. 6).

Com isso, a administração pública passa a ser chamada de gerencial, estabelecendo metas a serem cumpridas. Este plano busca dar “ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções (BRASIL, 1995, p.7)”. Ao analisar o discurso desse plano, observamos claramente a posição do Estado em manter essa divisão de classe, para eles o apoio da população é fundamental, mas não era suficiente. A reforma administrativa tem sido identificada como contrária aos interesses dos servidores, com o objetivo de tirar a responsabilidade do Estado pelo desenvolvimento econômico e social e passando a ser regulador desse desenvolvimento. Ou seja, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995, p.12). Portanto, observa-se a ênfase nos processos de privatização de empresas estatais nos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, 1995).

Desse modo, o Estado reduz seu papel e torna-se regulador, principalmente dos serviços sociais que são essenciais para o desenvolvimento como educação e saúde. O discurso do Estado para esse novo modelo é de se investir em capital humano, preparando a mão de obra para atender a demanda do capital. Com isso é possível analisar e refletir que o Estado acaba sendo apenas um mecanismo para reforçar e persuadir os interesses do capitalismo.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) conceitua o estado como uma “organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o

aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território (p.12)”. Podemos entender a diferença entre Estado e o aparelho do Estado.

Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território (BRASIL, 1995, p.12).

Com essa divisão de conceitos, distingue-se a reforma do Estado, que é projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo, e a reforma do aparelho do Estado, que possui um escopo mais restrito, que busca tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania de mercado. Este Plano Diretor foi direcionado para administração pública federal, porém suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas em nível estadual e municipal (BRASIL, 1995).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) caracteriza o estado e a sociedade a partir de uma concepção liberal, desta forma a democracia é relativa e nesse momento prevalece, daí para adiante, uma democracia de mercado.

Estado e sociedade formam, numa democracia, um todo indivisível. O Estado, cuja competência e limites de atuação estão definidos precipuamente na Constituição, deriva seu poder de legislar e de tributar a população, da legitimidade que lhe outorga a cidadania, via processo eleitoral. A sociedade, por seu turno, manifesta seus anseios e demandas por canais formais ou informais de contato com as autoridades constituídas. É pelo diálogo democrático entre o Estado e a sociedade que se definem as prioridades a que o Governo deve ater-se para a construção de um país mais próspero e justo (BRASIL, 1995, p. 9).

No sistema capitalista o Estado e o mercado são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos (direta ou indiretamente). Dessa forma, é necessário que as duas prossigam em funcionamento regular, pois se uma delas apresenta funcionamento irregular, uma crise é inevitável. Nos anos 1920 e 1930, o mau funcionamento do mercado influenciou em uma crise econômica. E nos anos 1980 a crise do Estado colocou em cheque o modelo econômico em vigência. A crise do Estado teve início nos anos 1970, mas apenas nos anos 1980 se tornou evidente. Isso ocorreu paralelamente ao descontrole fiscal, visto que diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Ficou evidente que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na

América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado. A desordem econômica demonstrava a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995).

O plano define a crise em três pontos: primeiro, como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; segundo, como o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas, sendo o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e terceiro, como a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática levando para a concepção gerencialista da nova gestão pública (BRASIL, 1995).

Bresser Pereira (2001) defende essa reforma do Estado, de modo diferente ao que é proposto por Freitas (2005), visto que o primeiro se classifica dentro de uma perspectiva da liberal social democracia. Para este autor, o mundo em que a tecnologia evolui rapidamente, o ritmo do desenvolvimento econômico tende a se acelerar, e quando as relações econômicas e sociais tornam-se cada vez mais complexas, as instituições políticas acabam fazendo parte dessas mudanças. Com isso, a sociedade civil, o estado e o governo “deverão assumir novas formas, novos papéis, novos modos de relacionarem-se uns com os outros e, assim, produzir uma nova governança democrática” (p. 5). O autor resume essas mudanças em duas proposições:

em primeiro lugar, o estado, que no século XX assumiu novos papéis econômicos e sociais, permanece comprometido para com esses papéis, mas luta em favor da eficiência ao contratar com entidades públicas não-estatais, de forma competitiva, os serviços públicos sociais e científicos necessários. Em segundo lugar, a gestão pública, a fim de atender à demanda por eficiência, se está tornando mais autônoma e mais responsabilizável politicamente. Está surgindo um novo estado porque está sendo exigido que a organização do estado mude, se descentralize e terceirize atividades, a fim de poder atender à demanda por maior eficiência. Está surgindo uma nova gestão pública porque os servidores públicos de alto escalão estão se renovando e assumindo suas próprias responsabilidades políticas, em vez de apegar-se à semi-ficção de que constituem um corpo neutro que apenas responde perante políticos eleitos (BRESSER PEREIRA, 2001, p.5).

Para o autor, é imprescindível entender essa nova gestão pública e compreender que a necessidade dessas mudanças veio de dentro e de fora do estado-nação, ou seja, de dentro na medida em que as democracias progridem e que os cidadãos se tornam mais ativos e exigentes; e de fora na medida em que pressões externas, como a globalização, fazem com

que as empresas se tornem competitivas e exigem que os governos nacionais apoiem essa concorrência.

Sabendo que a sociedade se organiza principalmente em estados-nação ou em países, cada país é formado pelo estado e pela sociedade civil. Entende-se que sociedade civil é “o conjunto de cidadãos que agem na vida política fora do aparelho do estado, ponderados pelo poder que derivam da organização, do conhecimento e da riqueza” (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 6), ou seja, os políticos eleitos e os funcionários públicos de alto nível que estão envolvidos no governo e na gestão pública. O Estado é formado por um aparelho ou organização e pelas instituições do Estado ou seu sistema jurídico, e encabeçado por um governo. É papel das instituições definir os direitos e obrigações: “num modelo simples, os políticos dos escalões mais altos constituiriam o governo, enquanto os servidores públicos se ocupariam simplesmente da administração pública. Esse modelo nunca foi representativo da realidade, e o é menos ainda no novo estado” (BRESSER PEREIRA, 2001, p.7). Quando se fala em novo Estado é necessário entender a que Estado estamos nos referindo. De acordo com Bresser Pereira (2001),

o Estado começou autoritário e patrimonial, nos séculos XVI e XVII: foi o estado absoluto das monarquias absolutas. No século XIX, o estado se torna liberal e burocrático: o estado liberal estabeleceu o império da lei ou o estado-de-direito, e assegurou a concorrência entre as empresas, mas permaneceu oligárquico na medida em que os pobres e as mulheres não votavam. (Observem que estou usando a palavra ‘liberal’ no sentido europeu e brasileiro, não na acepção norte-americana segundo a qual liberal passou a significar ‘progressista’, quase social-democrático). No século XX, o estado modificou-se sucessivamente, passando a ser liberal-democrático e depois social democrático (ou estado do bem-estar social), mas permaneceu burocrático. Agora, o novo estado se direciona no sentido de tornar-se social-liberal, e gerencial (p. 4, grifos do autor).

Para justificar sua ideia sobre o novo Estado, o autor relata que o Estado social-liberal é social devido manter “plenamente os compromissos sociais assumidos pelo estado social democrático” (p.12). Na sua concepção a sociedade continua a esperar e a exigir que o Estado preste serviços sociais públicos que garantem seus direitos sociais. O autor ainda questiona se não seria preferível pagar menos impostos e deixar esses assuntos ao arbítrio de cada pessoa. Portanto, afirma que as tentativas de eliminar os direitos sociais não obtiveram apoio político e terminaram fracassando em países democráticos. Sabe-se que esse é um discurso neoliberalista, que defende um Estado gerencial e uma educação compartilhada, voltada apenas aos interesses do mercado, que contrapõe os autores que lutam por uma educação crítica, democrática e igualitária.

1.3 A GESTÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para entender a educação, compreende-se como políticas públicas educacionais “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Ou seja, nas políticas educacionais há um foco direcionado no tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares.

É imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola. O autor conceitua a escola como um “lugar de ensino para todos os grupos sociais, garantida em suas condições mínimas de existência pelo Estado, reprodutora da cultura universal acumulada pela experiência humana sobre a Terra e disseminada em todos os países do planeta” (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

A luta por uma boa educação no país é grande e precisa de conscientização e valorização do governo na construção de estratégias que consigam suprir as necessidades da sociedade, por meio das políticas públicas, enfrentando diversos desafios para conseguir proporcionar uma boa educação. Entende-se que qualidade da educação é uma expressão polissêmica, que envolve condições intra e extraescolares, bem como diferentes atores institucionais e individuais (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Segundo Cabral Neto (2011), existem diversas pesquisas que constataam que as escolas públicas de nosso país não estão conseguindo construir mecanismos que favoreçam o aprendizado dos alunos oriundos de setores mais pobres. Existe essa diferenciação na oferta do ensino e as avaliações do MEC comprovam essa carência na qualidade de ensino público, apesar de observar que existem mudanças e melhorias que estão em processo, porém ocorrem em processo lento.

O autor relata a importância de uma gestão democrática para alcançar uma educação de qualidade. Para ele, é necessário investir na qualidade para todos, os mais fortes e os frágeis (CABRAL NETO, 2011). Sousa (2009) também acredita que é essencial uma gestão democrática para assegurar a qualidade de ensino público, pois não basta ter apenas uma gestão descentralizada.

Para Cabral Neto (2011) a gestão descentralizada não significa gestão democrática; não assegura a qualidade do ensino; e não há gestão democrática sem educação universalizada e de qualidade social. Contudo, Sousa (2009) ressalta a importância das dimensões econômicas e políticas para a qualidade de educação.

A qualidade da educação significa, no limite, tornar realidade o direito à educação, como condição para a participação social, nas dimensões econômica e política. Econômica, ao viabilizar a inserção das novas gerações no processo produtivo, que têm no trabalho assalariado a alternativa de sobrevivência, com dignidade. Política, ao contribuir para a convivência social pautada no respeito à dignidade humana, que supõe a capacidade de viver juntos a partir das diferenças e a não conformação com as desigualdades (p. 90).

Uma gestão democrática no sistema público de ensino vem sendo objeto de estudo e de diversas reflexões. Apesar da gestão democrática da escola ser um dos princípios constitucionais do ensino público conforme o artigo 206, da Constituição Brasileira, ficaria incompleto se não for efetivado em práticas concretas.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, art. 206).

Hora (2005) relata a democratização da escola por meio da percepção dos órgãos oficiais, como ampliação do acesso à instituição educacional, e na perspectiva dos educadores que fazem uma análise crítica do processo educacional, como democratização dos processos pedagógicos. Para a autora, os órgãos oficiais usam a facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população como forma de democratização do ensino, desenvolvendo programas que têm como principal objetivo a ampliação do ensino, garantindo o seu discurso de universalização, mas em contrapartida não atentam para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo “democrático”.

Para Cabral Neto (2011), para se chegar a um padrão aceitável de qualidade de ensino, deve existir uma gestão democrática. “É necessário investir na qualidade para que todos - os mais fortes e os frágeis – possam avançar na direção de padrões aceitáveis de qualidade e definidos democraticamente (p.275).” Deve-se, necessariamente, refletir sobre os fatores externos e internos ao sistema escolar, que interferem na qualidade da educação materializando as práticas pedagógicas no âmbito da instituição escolar.

Uma série de acordos nacionais para renovar os sistemas educativos foram realizados nos anos de 1990. Esses acordos procuravam modernizar os sistemas de ensino adaptando-os às exigências da economia globalizada. Para Rodriguez (2006), as reformas educativas

visavam reformar toda a gestão das políticas públicas, focalizando na descentralização “como meio de transferência das responsabilidades da gestão e execução dos serviços educativos da União para os estados e municípios” (p.17). As mudanças na gestão e no funcionamento dos sistemas educativos foram um objetivo comum das reformas, que busca responder especialmente às demandas dos setores produtivos, ou seja, preparar os sujeitos para o mundo do trabalho.

Rodriguez (2006) descreve oito transformações que os países procuravam atingir com esse processo reformista:

- 1) Uma maior eficiência administrativa, maior rapidez na tomada de decisões e relações menos burocráticas.
- 2) Redistribuição da responsabilidade financeira da educação, “aliviando” o governo central.
- 3) Maior democratização nas decisões e fortalecimento da participação da sociedade.
- 4) Maior flexibilidade na gestão escolar, maximizando o processo informativo para facilitar a tomada de decisões por parte da comunidade, de forma a responder às necessidades locais.
- 5) Subsídio à demanda, mediante uma educação regulada pelas leis do mercado, baseada na livre escolha, e fortalecimento da concorrência na oferta.
- 6) Neutralização de diferentes centros de poder (burocracias estaduais e municipais, organizações sindicais, entre outros).
- 7) Transferência de poder e recursos de certos grupos de influência a outros.
- 8) Melhoria da qualidade de educação, propiciando a tomada de decisões mais próxima do nível escolar, promovendo um maior compromisso e melhoria dos resultados (RODRIGUEZ, 2006, p.18).

No Brasil, a educação é uma responsabilidade compartilhada entre o governo federal, os estados e municípios: “a distribuição de competências entre os diferentes níveis está influenciada por um modelo de adjudicação de recursos no qual a União utiliza diferentes canais de inserção e mantém a responsabilidade executiva de grandes projetos e programas, no âmbito nacional” (RODRIGUEZ, 2006, p. 21). Entretanto, a partir dos meados dos anos de 1980, o governo federal desenvolveu política de fortalecimento do papel dos estados e municípios na educação pública, adotando políticas que intensificaram a descentralização.

Na verdade, a descentralização distribuiu competências aos municípios, mas não existiam garantias de uma fonte de financiamento estável destinada à educação. Os recursos inicialmente eram repassados desde o governo federal, por meio de transferências negociadas, mediante convênios. Os municípios não contavam com apoio e orientação técnica federal nem estadual na implantação da municipalização, dificultando a gestão educacional. Essa descentralização teve um caráter exógeno ao sistema educativo; respondia a interesses estaduais e federais de diminuir o orçamento destas instâncias de governo na área da educação (RODRIGUEZ, 2006, p.22).

A proposta da descentralização da verba e desresponsabilização do Estado ficou evidente, porém nota-se que redistribuiu as competências e não houve garantia de renda estável para esse acontecimento. Contudo, durante a década de 1990 foram definidas e

organizadas as responsabilidades dos três níveis de governo, com o intuito de superar esse problema, e por intermédio da Emenda Constitucional n.14/1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que tinha o objetivo de recolher recursos dos impostos do estado e de seus municípios para dar mais suporte financeiro para a educação.

Para o estudo sobre a educação brasileira é necessário pontuar as políticas públicas educacionais e seus conceitos fundamentais. O próximo capítulo tem o intuito de compreender a responsabilidade do órgão responsável pela educação pública e o FNDE para entender conceitos, estruturas e objetivos do PDDE, que é o objeto de estudo dessa pesquisa.

2 O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

O sistema de ensino brasileiro passou por mudanças significativas no processo de reforma do Estado, assim como foram criados órgãos, fundos e programas especificamente para a área educacional. Esse capítulo tem o objetivo de compreendê-los, pois fazem parte da educação brasileira, com ênfase no objeto de estudo que é o PDDE. Para isso foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de entender o que já foi pesquisado e publicado sobre o tema da pesquisa, apresentando, segundo este levantamento, as vantagens e as desvantagens do PDDE. Esse capítulo foi organizado por meio de pesquisa bibliográfica em sites oficiais e de produções da Capes.

2.1 ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO E FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)

Em 1934, a educação passou a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos em atendimento à nova Constituição Federal. De 1934 a 1945, Gustavo Capanema Filho, que era ministro da Educação e Saúde Pública, promoveu reforma dos ensinos secundário e universitário. Em 1953 conceituou a sigla MEC, Ministério da Educação e Cultura, e a saúde foi separada deste ministério. Em 1985 foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, a lei n. 8490, de 19/11/1992, transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. Em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundef, que recebia recursos das receitas dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios vinculados (BRASIL, 2018b).

O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (BRASIL, 2018b, p. 01).

Com a criação do Mec, o Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. Em 1º de janeiro de 1998, o Fundef foi implantado

nacionalmente, passou a realizar uma nova redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, e a Constituição de 1988 vinculou 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n. 14/1996, 60% desses recursos ficaram reservados ao Ensino Fundamental. O Fundef funcionou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional n.53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007 (BRASIL, 2018b).

O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, com o total de vinte e sete fundos). Todos os recursos que o compõem são redistribuídos para aplicação exclusiva na educação básica. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar (BRASIL, 2018b).

Existem instituições envolvidas na operacionalização do Fundeb, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o FNDE, Ministério da Fazenda, Ministério do Planejamento, Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal, com os respectivos objetivos: o Inep realiza o censo escolar e disponibiliza dados; o FNDE dá apoio técnico acerca do fundo aos estados, distrito federal, municípios, conselhos e instâncias de controle, realiza capacitação dos membros dos conselhos, divulga orientações e dados, realiza estudos técnicos com vistas ao valor referencial anual por aluno que assegure qualidade do ensino e monitora a aplicação de recursos; o Ministério da Fazenda define a estimativa de receita do fundo, define e publica os parâmetros operacionais do Fundeb, junto com o MEC, disponibiliza os recursos arrecadados para distribuição e realiza o fechamento de contas das receitas anuais; o Ministério do Planejamento assegura no orçamento recursos federais que entram e participam do Conselho do fundo, no âmbito da União; o Banco do Brasil distribui recursos e mantém contas específicas, de estados e municípios; e a Caixa Econômica Federal mantém contas específicas de estados e municípios (BRASIL, 2018b).

De acordo com o site do MEC, “diversas são as ações desenvolvidas pelo MEC com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Ações que perpassam a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional de educação, a infraestrutura física e pedagógica da escola e o apoio aos entes federados” (BRASIL, 2018b, p.2). Portanto, dentro do MEC, existe um órgão responsável pelo financiamento da educação, FNDE, que além da sua contribuição no Fundeb, é responsável pela execução de políticas educacionais do MEC.

O FNDE de autarquia federal foi criado pela Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterado pelo Decreto-Lei n. 872, de 15 de setembro de 1969, e é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação, com missão de prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, como forma de contribuir para a implementação de parcela das ações educacionais desenvolvidas pela União (BRASIL, 2018a).

O FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal com o objetivo de alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública. Além de inovar o modelo de compras governamentais, existem os diversos programas em execução pelo FNDE, são eles: Brasil Carinhoso, Caminho da Escola, Formação pela Escola, Plano de Ações Articuladas (PAR), Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programas do Livro, ProInfância e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Cada programa tem seus objetivos particulares e visa melhorar a educação básica brasileira (BRASIL, 2018a), bem como tem suas particularidades⁴, e dentre estes, selecionamos para o desenvolvimento da pesquisa o PDDE.

2.2 PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)

O PDDE foi criado em 1995, e tem por finalidade prestar assistência financeira às escolas, de forma suplementar, com intuito de contribuir na melhoria de infraestrutura e manutenção, de forma a obter crescimento no desenvolvimento escolar. Visa ainda, o fortalecimento da autogestão escolar e da participação social (BRASIL, 2018a).

O programa engloba várias ações que possuem finalidades e públicos-alvo específicos, porém a transferência e gestão dos recursos devem seguir os mesmos moldes operacionais do PDDE. As ações agregadas são agrupadas em três tipos de contas: PDDE Integral, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade. O PDDE Integral engloba o Mais Educação e o Novo Mais Educação. O PDDE Estrutura engloba: Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis. E o PDDE Qualidade engloba: Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização (BRASIL, 2018a).

A verba do programa destina-se às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas privadas de educação especial mantidas

⁴Essas particularidades dos programas podem ser encontradas no site do FNDE: <<http://www.fnde.gov.br>>.

por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e a polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica. A verba é transferida quando as escolas e os alunos da rede pública e privada de educação especial estão inscritos no censo escolar do ano anterior e a lista de alunos dos polos da UAB deve ser informada ao FNDE pela Capes. Para o repasse da verba, as escolas públicas com mais de cinquenta alunos matriculados devem criar suas Unidades Executoras (UEX) e aderir ao programa por meio do Sistema PDDEweb⁵ até o último dia útil de outubro. Para as escolas com menos de cinquenta alunos, a UEX é optativa e a escola poderá receber os benefícios por meio da entidade executora (EEX) (secretaria de educação ou prefeitura). As entidades mantenedoras (EM) devem encaminhar ao FNDE, até o último dia útil de outubro, diversos documentos, sendo eles:

cadastro do órgão /entidade e do dirigente; Certidão conjunta positiva de débitos com efeito de negativa relativos a tributos federais e à Dívida Ativa da União; Certificado de regularidade de situação - CRS, referente ao FGTS; Cláusula do estatuto da entidade com previsão de atendimento permanente, direto e gratuito aos portadores de necessidades especiais, conforme autorização do Art. 22 da Lei 11.947, de 16 de junho de 2009; Cópia da ata de eleição e posse da diretoria da entidade; Cópia do CPF e da carteira de identidade do dirigente da entidade; Cópia do estatuto da entidade; Declaração de funcionamento emitida por três autoridades locais com fé pública; Extrato do cadastro informativo dos créditos não quitados de órgãos e entidades federais - CADIN; e a Prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ(BRASIL, 2018a, p. 6).

Além dos documentos, todas as unidades, UEX, EEX e EM precisam estar adimplentes com a prestação de contas dos anos anteriores. Com isso o depósito é feito nas contas bancárias pelo FNDE.

Conforme Resolução n. 6, de 27 de fevereiro de 2018, os repasses do programa são enviados em duas parcelas anuais, devendo o pagamento da primeira ser efetivado até 30 de abril e o da segunda até 30 de setembro. O pagamento é realizado quando as EEX, UEX e EM cumprem os requisitos definidos no art. 12 até a data de efetivação dos pagamentos. As EEX, UEX e EM que não cumprirem os requisitos dentro dos prazos estabelecidos, mas conseguirem regularizar as pendências até o último dia útil de outubro, terão direito ao recebimento dos recursos até o final do ano (BRASIL, 2018a).

Os recursos do PDDE estão divididos nas categorias de custeio e capital. A categoria de custeio é destinada a cobrir despesas relacionadas à aquisição de material de consumo

⁵ Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/pdde>

(materiais de expediente, limpeza, construção, etc.) e contratação de serviços (manutenção hidráulica, elétrica, jardinagem, etc.), e a de capital deve ser empregada na aquisição de materiais permanentes (eletrodomésticos, computadores, mobiliário, etc.). O cálculo do PDDE Básico é feito pela soma do valor fixo e valor *per capita*, conforme a tabela 1 a seguir:

Tabela1 - Valores do PDDE, conforme a Resolução n. 10, de 18 de abril de 2013

Valor Fixo	R\$
Escola Pública Urbana com UEx	1.000,00
Escola Pública Rural com UEx	2.000,00
Escola Privada de Educação Especial	1.000,00
Polo Presencial UAB	3.000,00

Valor <i>per capita</i>	R\$
Alunos de escolas urbanas ou rurais com UEx	20,00
Alunos de escolas urbanas sem UEx	40,00
Alunos de escolas rurais sem UEx	60,00
Alunos público alvo da educação especial em escolas públicas	80,00
Alunos de escolas privadas de educação especial	60,00
Alunos de Pólos UAB	20,00

Fonte: [http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou programa/sobre-recursos](http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-recursos), acesso em 12 de julho de 2018.

O cálculo do valor *per capita* do PDDE Básico, no caso de UEx, EEx e EM, é baseado no censo escolar do ano anterior ao do repasse. No caso dos polos presenciais da UAB, o cálculo do PDDE Básico é de acordo com o número atualizado de alunos matriculados no estabelecimento de ensino. Até o dia 31 de dezembro de cada ano, as entidades deverão informar ao FNDE pelo sistema PDDEWeb, os percentuais de recursos que desejarem receber em custeio e/ou capital. Se as UEx não informarem o percentual desejado em custeio e/ou capital, o FNDE adota o seguinte padrão:

a) escolas públicas com UEx e polos presenciais da UAB - 80% (oitenta por cento) em recursos de custeio e 20% (vinte por cento) em recursos de capital; b) EM, 50% (cinquenta por cento) em recursos de custeio e 50% (cinquenta por cento) em recursos de capital; c) as escolas públicas com até 50 (cinquenta) alunos matriculados na educação básica, que não possuem UEx, somente serão beneficiadas com recursos de custeio (BRASIL, 2018a, p.6).

A verba pode ser utilizada para implementação de projetos educacionais, desenvolvimento de atividades educacionais, avaliação de aprendizagem, manutenção, conservação e pequenos reparos de infraestrutura física da escola, material de consumo, material permanente, e despesas cartorárias. Não é permitida a utilização da verba para implementar ações que já estejam sendo financiadas pelo FNDE, para gastos com pessoal, gêneros alimentícios, livros didáticos e de literatura já distribuídos pelo FNDE por meio do PNLD e do PNBE, passagens e diárias, combustíveis, materiais para manutenção de veículos e transportes para atividades administrativas, flores, festividades, comemorações, coquetéis, recepções, prêmios, presentes, reformas de grande porte e ampliação de áreas construídas, despesas de qualquer espécie que caracterizem auxílio assistencial ou individual (uniforme, material escolar, etc.), pagamento, a qualquer título, a agente público da ativa, tarifas bancárias e pagamento de tributos, exceto os incidentes sobre os bens adquiridos e/ou serviços contratados (BRASIL, 2018a).

Segundo o presidente do conselho deliberativo do FNDE, as políticas públicas educacionais de execução descentralizadas tiveram sucesso, porém requerem medidas para melhorar o desempenho na gestão da verba, que incluem as escolas beneficiárias do PDDE. Para ele, essas medidas permanentes buscam elevar o desempenho dos planejamentos, da gestão e do controle da assistência financeira federal, entre as quais as concedidas às escolas beneficiárias do PDDE. As medidas, segundo o presidente, são: o propósito de estabelecer programação prévia para efetivação da assistência financeira do FNDE às escolas beneficiárias do PDDE no decorrer de cada exercício; a necessidade de disciplinar aspectos para implantação do Cartão PDDE como novo mecanismo de movimentação de recursos do programa; a necessidade de assegurar atualização tempestiva da base de dados cadastrais do FNDE relativamente às entidades responsáveis pela gestão descentralizada do PDDE; potencializar o monitoramento da execução do programa, bem como outras iniciativas que contribuam para a boa e regular gestão dos recursos (BRASIL, 1995).

Existem resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dentro da Lei n.11.947, de 16 de junho de 2009, que estabelecem procedimentos para a implementação do programa.

- Resolução n. 9/2011, que estabelece os procedimentos a serem adotados para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços, com os repasses efetuados à custa do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pelas Unidades Executoras Próprias (UEX) e entidades qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público que ministram educação especial, denominadas de Entidades Mantenedoras (EM), de que trata o inciso I, § 2º, do art. 22 da Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009;
- Resolução n. 10/2013, que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009;
- Resolução n.15/2014, que dispõe sobre as prestações de contas das entidades beneficiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações agregadas.
- Resolução n. 8/2016, que altera as Resoluções n.s 10, de 18 de abril de 2013, e 16, de 9 de dezembro de 2015, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), e dá outras providências;
- Resolução n. 6, de 27 de fevereiro de 2018, que altera dispositivos da Resolução n.10, de 18 de abril de 2013, entre eles, fixa datas limites para repasses dos recursos e estabelece a exigência de atualização cadastral no PDDEweb como condição para ser beneficiário do programa(BRASIL,2018a,p.6).

Observa-se que na resolução em 2011 foram estabelecidos procedimentos para a implementação, na resolução de 2013 e os critérios para o repasse e para a execução do programa e na resolução de 2014 as exigências para prestação de contas sobre a verba. Em 2016 e 2018 aconteceram alterações nas resoluções anteriores conforme mencionado.

Para o recebimento da verba as entidades devem, ao final do ano letivo, realizar as prestações de contas, para isso os formulários padronizados devem ser preenchidos e enviados juntamente com os documentos comprobatórios de despesas realizadas (notas fiscais, recibos, extratos etc.). No site do FNDE são apresentados seis passos contendo procedimentos para utilização dos recursos do PDDE, sendo eles: 1) levantar e selecionar as necessidades; 2) realização de pesquisas de preços; 3) escolha da melhor proposta; 4) aquisição e/ou contratação; 5) tombamento dos bens permanentes; 6) guarda da documentação (BRASIL, 2018a).

No site oficial do FNDE, qualquer indivíduo pode obter informações sobre o programa, também pode ter acesso às entidades beneficiadas, à prestação de contas e ao valor recebido por cada escola. Clareza na forma como o recurso é utilizado e o fácil acesso para fiscalizar se os recursos estão atingido seus objetivos é uma forma positiva que leva à transparência da utilização da verba do programa para a comunidade, no entanto, ainda surgem dúvidas de como é distribuído esse recurso dentro da escola, como é organizada a sua utilização e quem está envolvido nessas decisões.

2.3 LIMITAÇÕES E AVANÇOS NA PESQUISA BRASILEIRA SOBRE O PDDE NA EDUCAÇÃO

É importante ter conhecimento sobre o que já foi produzido a respeito do PDDE em nosso país. Segundo os dados registrados na Capes, especificamente sobre o PDDE na escola, existem 23 dissertações no segundo semestre de 2018, desse número apenas dez estão na plataforma, os outros treze são trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira. Possui quatro teses sobre o tema dentro das escolas e disponíveis na plataforma apenas três, visto que uma tese não foi incluída no sistema. Em relação aos artigos da Capes sobre o tema, foram encontrados 619 artigos publicados que citam o programa, deste total 312 são em português e sete abordam diretamente sobre o programa. Não foi encontrado nenhum artigo que enfoque especificamente o programa em Goiás. Por isso se torna importante essa pesquisa, que fez uma análise do PDDE em cidades do sudoeste goiano.

Diante do exposto, foram utilizados para a revisão bibliográfica os referenciais sobre pesquisas desenvolvidas a respeito do PDDE na área da educação. Em português foram cinco dissertações, duas teses e sete artigos que constam na Plataforma Sucupira. Foram excluídas pesquisas que apenas citaram o programa, pois o foco é saber o que foi pesquisado diretamente sobre o PDDE. Seguem, no quadro 1, os objetivos e as particularidades dessas pesquisas.

Quadro 1- Objetivos das pesquisas encontradas sobre o PDDE

Autor/ ano	Tipo da pesquisa	Objetivo da pesquisa
Mafassoli (2016)	Tese	Pesquisou as reformulações e as implicações do PDDE na gestão escolar e financeira da educação básica no ano de 1995 a 2015. O objetivo da pesquisa foi analisar as (re)formulações ocorridas no PDDE em vinte anos de sua implementação e buscou compreender a regulação da política, os recursos disponibilizados na criação de novas modalidades e suas implicações na gestão escolar e financeira da educação básica pública.
Fonseca (2014)	Tese	Não pesquisou exclusivamente o PDDE, buscou analisar três programas brasileiros, o Programa Mais Educação, Jornada estendida e Jornada Ampliada que são programas que buscam ampliar a jornada escolar, fazendo uma comparação destes com dois programas em Córdoba, na Argentina.
Silva (2015)	Dissertação	Investigou PDDE diretamente, como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar.

(continua)

Quadro 1- Objetivos das pesquisas encontradas sobre o PDDE (continuação)

Marinheiro (2016)	Dissertação	A pesquisa teve como objetivo analisar o PDDE e as suas implicações para a democratização da gestão escolar, em duas escolas municipais na cidade de Londrina- Paraná.
Autor/ ano	Tipo da pesquisa	Objetivo da pesquisa
Buraki (2017)	Dissertação	Pesquisou sobre gestão democrática e os conselhos escolares de Cascavel, Paraná. Esta pesquisa visou compreender e analisar a forma de efetivação e as contradições referentes à gestão democrática e à atuação do conselho escolar bem como em qual perspectiva de gestão o conselho escolar atua e qual a sua interlocução com o PDDE Interativo
Freitas (2016)	Dissertação	Abordou a relação entre o modelo econômico vigente e o processo de definição das políticas educacionais e de financiamento por meio de programas federais, mediante a análise das implicações desses fenômenos sobre o modelo de gestão escolar no município de Morada Nova, Ceará.
Miler (2017)	Dissertação	Pesquisa também voltada diretamente para o PDDE, porém com foco no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). O estudo teve o objetivo de analisar o financiamento da Educação Básica, na perspectiva do PDDE, tendo como foco a autogestão do CDCE nos processos de participação e controle social desse recurso do governo federal. O estudo foi direcionado ao CDCE e à utilização da verba do PDDE.
Pegoraro e Costa (2003)	Artigo	Analisou o PDDE a partir da implementação do programa no município de Pirassununga.
Marinheiro e Ruiz (2017)	Artigo	Explicitou os princípios e fundamentos históricos, políticos e econômicos do PDDE e suas implicações para a gestão escolar
Santos (2009)	Artigo	Investigou sobre como as medidas ditas democráticas estabelecidas a partir de 1988 foram incorporadas às escolas públicas de Belém, no Pará, que reverberaram na gestão e no trabalho docente. Dentre essas medidas analisadas está o PDDE.
Lima, Oliveira e Guardacheski(2016)	Artigo	Apresentou os resultados de uma investigação realizada no curso de Pedagogia, sendo uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. A pesquisa teve como objetivo identificar os principais avanços e desafios no processo de implementação e gestão de dois programas federais: Alimentação Escolar (PNAE) e Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na Rede Estadual de Ensino de Irati-PR.
Viana e Campos (2014)	Artigo	Analisou o desempenho do PDDE em duas escolas estaduais do estado do Espírito Santos.

Fonte: Banco de dados da Capes, disponível em:<http://www.capes.gov.br/>

Alguns autores como Mafassoli (2016) e Viana e Campos (2014) expõem sobre a educação no cenário político e na sociedade. No mundo, hoje, há uma nova concepção do papel da sociedade na educação, tornando-se cada vez mais necessária a agilidade de raciocínio mental e formal na educação brasileira. Com isso, os países com populações instruídas levam vantagem em comparação àqueles com baixo nível de escolaridade. “Segundo trajetórias históricas, nos países de primeiro mundo os problemas educacionais já são equacionados, enquanto nos países subdesenvolvidos os fatores políticos e modelos de desenvolvimento interferem em seus sistemas educacionais” (VIANA; CAMPOS, 2014, p. 99). No Brasil, o ensino básico sempre foi considerado um desastre nacional, que mostra o

fracasso nas políticas públicas de investimento e financiamento da educação (VIANA; CAMPOS, 2014).

A educação pública brasileira realmente está longe de ser referência para outros países. No entanto, os autores citam a LDB, que “veio contribuir para um avanço no sistema de educação de nosso país, tornando a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão” (VIANA; CAMPOS, 2014, p. 100), acreditando que a educação possibilita a mudança na vida das pessoas e que transforma e desenvolve a sociedade.

No entender de Viana e Campos (2014), nos últimos anos o poder público tem dedicado uma atenção maior para a educação, o que contribuiu também para a queda no índice de analfabetismo.

De acordo com o Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, observa-se uma queda no índice de analfabetismo em nosso país nos últimos dez anos (2000 a 2010). Em 2000, o número de analfabetos correspondia a 13,63% da população (15 anos ou mais de idade). Esse índice caiu para 9,6% em 2010. Ou seja, um avanço, para a erradicação do analfabetismo no Brasil, embora haja muito ainda a ser feito. Outro dado importante mostra que, em 2006, 97% das crianças de sete a quatorze anos frequentavam a escola. E, esta queda no índice de analfabetismo deve-se, principalmente, aos maiores investimentos feitos em educação no Brasil nos últimos anos. Governos municipais, estaduais e federais têm dedicado uma atenção maior a esta área. Na área educacional, a implementação dessas definições é consensual e o aumento dos recursos investidos em educação ganha respaldo na proposição (VIANA; CAMPOS, 2014, p. 99).

Outro avanço na educação comentado pelos autores é a queda no índice de repetência escolar nos últimos anos, visto que, com as reformas no sistema de ensino, passou-se a valorizar mais o aluno e a dar mais oportunidades de recuperação.

Mafassoli (2016) sintetiza a formulação e as reformulações do PDDE em cada ciclo governamental, na gestão do presidente FHC. O PDDE foi criado numa configuração de Estado neoliberal com predomínio de políticas macroeconômicas de ajuste fiscal. O programa é um dos exemplos da adoção de estratégias que iriam privilegiar a descentralização das políticas e a autonomia da escola, com base nas orientações de agências internacionais, passando a um programa que desresponsabilizava o Estado em relação à gestão direta de certos serviços da escola e passava essa responsabilidade para as UEx. Outro ponto a ser pensando é que mesmo havendo avaliações positivas da chegada desses recursos, por parte de gestores escolares, foi evidenciado que o valor repassado, de acordo com o número de alunos, era insuficiente para suprir todas as demandas das escolas; nessa implementação do programa,

não houve nenhum acréscimo nos recursos repassados durante nove anos. Esse cenário modificou-se a partir do governo do presidente Lula, pois houve uma significativa ampliação no volume de recursos que chegou até as escolas, demonstrado nos quadros e tabelas no decorrer da tese. Entretanto, apesar desse cenário de mudanças na área da gestão educacional, vários programas foram mantidos no formato original, entre eles, o PDDE e o PDE Escola.

Nesse período, o governo federal estabeleceu uma série de políticas, atendendo demandas trazidas pelos movimentos sociais do Campo, Negro, Indígena, Feminista, LGBT, da EJA, da Educação Especial, da Educação Quilombola e da Educação Ambiental em prol de uma maior radicalidade na superação das desigualdades, na promoção dos direitos humanos e inclusão, na valorização da diversidade e sustentabilidade socioambiental e no fortalecimento da participação popular em educação. Essas políticas de diversidade repercutiram no PDDE. Novos programas foram implantados, a fim de contribuir com os processos de democratização da escola, entre eles o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, as políticas de ação afirmativa (Programa a Cor da Cultura, leis 10.639/2003 e 11.645/2008), a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a criação do FUNDEB. (MAFASSIOLI, 2016, p. 293).

A partir de 2007, com a implantação do PDE/Plano de Metas/PAR, os recursos passaram a aumentar, em valores constantes, ano a ano, na medida em que as modalidades do PDDE foram sendo implantadas. Em 2009, o PDDE foi ampliado para toda a educação básica e houve acréscimo significativo de recursos, pois foi um ano em que muitas escolas passaram a receber recursos do Mais Educação e do PDE Escola, sendo estas as modalidades com maior volume de recursos financeiros. Os dados coletados evidenciaram que entre os anos de 2005 a 2013 a dotação orçamentária do PDDE evoluiu consideravelmente, investindo-se, assim, mais de R\$ 16 bilhões na educação (BRASIL, 2018a).

Na gestão da presidenta Dilma, as ações do governo anterior tiveram continuidade, em 2011. Foi executado R\$ 1,501 milhão, o que corresponde a 92,48% da dotação autorizada e dos recursos pagos. Os recursos foram destinados para o PDDE básico para toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e para as demais modalidades do PDDE: Escolas de Campo, Ensino Médio Inovador, Acessibilidade na Escola, Água na Escola e ações voltadas a assegurar as condições de funcionamento de escolas em finais de semana, situadas em regiões de risco e vulnerabilidade social, educação integral e PDE Escola. Nesse período ainda, as transferências de recursos do PDDE foram acrescidas de parcela extra de 50%, a título de incentivo, destinada a todas as escolas públicas rurais da educação básica e às escolas públicas urbanas do ensino fundamental que cumpriram as metas intermediárias do Ideb. Nesse ciclo, O PDDE Educação Integral foi a modalidade que mais cresceu de 2008 para 2011 (692%). No ano de 2012, outras mudanças ocorreram e o PDDE

ampliou seu raio de atuação. Com a edição da Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012, além das unidades escolares, o programa passou a atender, também, polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertam programas de formação inicial e continuada a profissionais da educação básica (BRASIL,2018a).

Na implementação das modalidades do PDDE, as atividades complementares estão ligadas as seguintes secretarias e políticas do MEC: à SECADI – ações Escola de Campo, Acessibilidade na Escola e Água na Escola; à SEB – ações Ensino Médio Inovador, Educação Integral (Mais Educação) e PDE Escola. A intenção era de que tais atividades estivessem articuladas e, com elas, o governo tinha a intenção de contribuir para a universalização do ensino, elevação de sua qualidade e o fortalecimento do processo de gestão escolar nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica (MAFASSIOLI, 2016, p. 294).

Em 2013, ocorreu um aumento expressivo dos valores quando comparados com os do ano anterior. Esse aumento ocorreu devido à inclusão de um valor fixo aos recursos do PDDE transferidos para cada unidade escolar. O valor foi estipulado a partir do tipo e da localização da escola a ser beneficiada, com a finalidade de contribuir com recursos que colaborem para um ensino de qualidade e escolas com melhores condições de atendimento. Dessa forma, a fórmula de cálculo dos repasses passou a se constituir da soma de um valor fixo com um valor variável per capita (com base no número de alunos).

Uma das modificações ocorridas no ano de 2014 foi a implantação do sistema PDDE Interativo, plataforma utilizada pelo PDE Escola, conhecido anteriormente como PDE Interativo. A partir de 2014, fizeram parte do sistema os seguintes programas do MEC: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (Proemi), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola (BRASIL,2018a).

Em contrapartida, com a crise política e financeira intensificada no ano de 2014, ocorreram cortes no orçamento da União para a educação, provocando atrasos, redução e fracionamento nos repasses de recursos de programas educacionais. Entre eles o PDDE básico, que passou a ser pago em duas parcelas anuais, e o PDDE Integral, que passou por um longo período de atraso no repasse de recursos em 2014 e 2015, entre outros programas afetados por essas medidas. Outra consequência da crise, é que os recursos empenhados no exercício de 2014 não foram pagos até o fim do exercício de 2015, devido à indisponibilidade de limite financeiro. E foi constatada a queda no repasse de recursos, a partir do ano de 2014, devido à crise política e financeira que afetou esse governo. Devido à falta de disponibilidade financeira, em 2015 somente 74% dos valores empenhados foram efetivamente transferidos às escolas, do total da Dotação Orçamentária Final, no valor R\$ 2,0 bilhões, foi pago

aproximadamente R\$ 1,5 bilhão de reais e a inscrição em restos a pagar foi de R\$ 524 milhões. Portanto, foi solicitada a liberação do pagamento de mais de R\$ 514 milhões, ficando a previsão do envio desse repasse para o ano de 2016 (MAFASSIOLI, 2016).

Observa-se que a educação brasileira está totalmente direcionada com a política de governo, e foi possível verificar na pesquisa de Fonseca (2014) que mesmo a Argentina e o Brasil sendo países tão próximos apresentam realidades distantes na área da educação. A Argentina, que no período da pesquisa passava por uma série crise econômica, despertava o olhar do mundo sobre ela; e o Brasil mesmo dispondo de uma economia estável, ainda demonstrou alguns déficits, principalmente na área da educação pública, oferecida aos menos favorecidos. A investigação revelou que o Programa Mais Educação era uma proposta que apresentava sérias dificuldades na sua implementação e tinha pouco retorno para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. As escolas em que foram realizadas as pesquisas na Argentina contam com uma realidade oposta, pois foram encontradas pessoas comprometidas e orgulhosas em apresentar os resultados obtidos pelo programa até o momento da coleta de dados (FONSECA, 2014).

Marinheiro e Ruiz (2017) mencionam as alterações no papel do Estado brasileiro, com a elaboração e implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, que sai da sua função de promotor e provedor das condições necessárias para a efetivação das políticas sociais. Os autores abordam a crise do sistema capitalista.

Nosso entendimento é de que as políticas educacionais não são frutos de iniciativas abstratas, mas sim expressões de uma condição histórica, na qual resultam antagonismos de interesses das classes sociais: burguesia e proletariado. Tendo isso em vista, a partir da década de 1970, o mundo passou a presenciar uma crise do sistema de produção capitalista. Depois de um longo período de prosperidade econômica, de acumulação de capitais, com auge do fordismo e do keynesianismo³, o capital passou a dar sinais de um quadro crítico, demonstrados por alguns elementos como a tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente do excesso de produção e a crise em relação à organização do trabalho embasada no fordismo. Esta “crise estrutural do capital” impulsionou, principalmente, nos anos 1980, uma gama de transformações políticas, econômicas e sociais e, nestas condições, o sistema capitalista vai buscar formas de restabelecer o padrão de acumulação (MARINHEIRO; RUIZ, 2017, p.277).

Os autores afirmam que, na tentativa de superar a suposta crise, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado propõe mudanças levando mecanismos de reestruturação da estrutura organizacional do Estado como a descentralização, desburocratização e a focalização na avaliação de resultados. Diante disso, o Governo Federal adotou a descentralização como

estratégia para alcançar bons resultados e eficiência em sua gestão. Isso ocorreu por meio de transferência de responsabilidades de financiamento para os estados e municípios.

Todas essas estratégias foram formas alternativas de minimizar os problemas educacionais e melhorar o desempenho da educação brasileira. Lima, Oliveira e Guardacheski (2016) caracterizam o PDDE e falam de seus objetivos de levar autonomia para a escola e a descentralização. “A partir dos estudos é possível identificarmos que PDDE foi criado com o propósito de descentralizar os recursos, outra característica do programa é a autonomia oferecida as escolas com o envio do recurso para as mesmas” (LIMA; OLIVEIRA; GUARDACHESKI, 2016, p.312). Pegoraro e Costa (2003) também caracterizam o programa e a UEx.

Entre outros aspectos, o programa pretende ser uma experiência de descentralização da administração de uma parte dos recursos do FNDE destinados às escolas públicas, por meio de Unidades Executoras (UEx) constituídas nas próprias unidades escolares. Estas UEx são caracterizadas como instituições de direito privado, sem fins lucrativos, representativas da comunidade escolar. São exemplos de UEx a APM, o Conselho de Escola ou o Caixa Escolar. Elas são responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos às escolas pelo PDDE. O programa objetiva, também, proporcionar uma suplementação de recursos às unidades escolares e aumentar a autonomia financeira das escolas, dando-lhes a oportunidade de gerenciar este recurso através dessas unidades executoras (PEGORARO; COSTA, 2003, p. 66).

Nessa pesquisa, as autoras notaram a importância do programa para solucionar problemas ligados à infraestrutura da escola, porém ressaltam que contribuiu para o mínimo exigido para uma educação de qualidade. Para elas essa contribuição deveria ser realizada pelo Estado e não por verbas suplementares.

Dentre as pesquisas relacionadas ao PDDE, foi possível também observar as vantagens e desvantagens do programa. As principais vantagens apresentadas pelos estudos analisados, foram: ampliação de políticas de financiamento para a educação (FONSECA, 2014); ampliação e avanços dos programas (VIANA; CAMPOS, 2014; LIMA; OLIVEIRA; GUARDACHESKI, 2016; e MAFASSIOLI, 2016); continuidade do PDDE em diversos ciclos de governo (MAFASSIOLI, 2016); mudança e aumento do repasse (FONSECA, 2014); avaliação positiva do programa nas escolas (MAFASSIOLI, 2016); e a descentralização da verba (SANTOS, 2009; SILVA, 2015).

Fonseca (2014) relata que “durante muito tempo, as escolas de periferias foram as mais afetadas pela falta de políticas que privilegiem a formação integral das crianças, a necessidade de recursos adequados gerava uma educação precarizada” (FONSECA, 2014, p. 206). Para o autor essa realidade começa a ser vista de outra forma, com a ampliação das

políticas de financiamento da educação e as novas possibilidades que começaram a fazer parte do contexto escolar, como os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e a criação do Fundeb.

O FNDE investe em programas para a educação, como o PDDE, que segundo Viana e Campos (2014) tem contribuído para que milhares de crianças sejam matriculadas nas escolas do país, assim como outros programas de incentivo à educação também têm favorecido este avanço educacional. Os autores destacam o avanço do PDDE: que até 2008 o programa apenas contemplava as escolas públicas de ensino fundamental, porém no dia 16 de junho de 2009 o programa foi ampliado a toda educação básica, abrangendo tanto as escolas de ensino médio quanto as de educação infantil. Para eles este ganho é de suma importância para as escolas.

Mafassoli (2016) cita a descontinuidade das políticas como um dos fatores que fragiliza o cenário educacional brasileiro, porém o PDDE se destaca por ter continuidade em diferentes ciclos de governo, apesar de suas reformulações nesse período. E é uma das políticas públicas de financiamento da educação presentes em todas as escolas públicas brasileiras, a única que envia recursos diretos às escolas públicas. Pode-se evidenciar que mesmo tendo as reformulações no programa, o objetivo da descentralização das políticas e a autonomia da escola foi mantido (MAFASSIOLI, 2016).

Outro objetivo exposto pela autora é sobre a ampliação do programa. Nota-se que depois de sua implementação e a partir do mandato do presidente Lula, o programa ampliou e continua crescendo, porém não perdendo seus objetivos primordiais. Pelo contrário, foram criados novos programas que contribuíram para a democratização da escola. Na gestão da presidente Dilma manteve-se o programa para toda a educação básica, observando a importância do PDDE, e nesse período houve também o acréscimo de parcela extra para todas as escolas públicas rurais da educação básica e para escolas públicas urbanas do ensino fundamental que cumpriram as metas intermediárias do Ideb estabelecidas para o ano de 2010. Com isso, nota-se um envolvimento do programa em atingir metas impostas pelo governo. Nesse período, o programa também foi ampliado para atender polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sobre essa ampliação do programa, Fonseca (2014) apresenta a evolução dos três programas brasileiros, e para ele, se existe ampliação da oferta é porque existe um retorno. No entanto, o retorno pode não ser visível imediatamente, pois essa nova realidade escolar mexe com a cultura da escola e das famílias, que precisam se adaptar à nova oferta.

Esses programas estão qualificando o espaço escolar, estão mudando a estrutura organizacional da escola, alguns professores percebem que é possível pensar outras formas de trabalhar em sala de aula, a partir das oficinas, principalmente, se for pensar a educação em uma perspectiva integral. O estudante não é um sujeito passivo diante das mudanças, diante das políticas, é um cidadão ativo construtor de mudanças, essa dinamicidade obriga a escola pensar alternativas, de preferência, viáveis, para que o problema da evasão e da reprovação sejam sanadas (FONSECA, 2014, p. 205).

Também foi positivo o aumento e a mudança do cálculo para o repasse. Contudo, houve a crise política nesse mandato e a educação teve cortes significativos, o que provocou atrasos, redução e fracionamento nos repasses das verbas, que inclui a verba do PDDE.

Outra vantagem vista por Mafassoli (2016) é sobre a avaliação positiva das escolas pelo programa, pois durante décadas, os gestores das escolas públicas brasileiras não dispunham de recursos e, para tê-los, organizavam rifas, festas e contribuições espontâneas para gerir a escola. Observa-se que os recursos do programa modificaram essa realidade, mesmo com a intensificação das funções do gestor escolar (MAFASSOLI, 2016).

Para Silva (2015) a contribuição desse programa na gestão escolar é satisfatória, e relata que é vantagem o recurso ir diretamente para as escolas, pois no início de sua implementação, os recursos eram destinados para as prefeituras e secretarias, sendo estas responsáveis pelas compras dos materiais pedagógicos escolares, não configurando em um espaço de democratização para a comunidade escolar (SILVA, 2015).

Santos (2009) cita que o programa veio suprir uma grande deficiência das escolas, que era de não contarem com recursos para despesas de pronto pagamento que exigem soluções rápidas. Outro benefício é que por mais que as estaduais recebam um fundo rotativo e as municipais um suprimento de fundo, os recursos não conseguiam dar suporte para as despesas de manutenção da unidade, e o PDDE foi mais um recurso financeiro que contribui e ajuda nas despesas. Para a autora, tais medidas de descentralização financeira, especialmente o PDDE, têm sido bem recebidas pelos sujeitos escolares.

Lima, Oliveira e Guardacheski (2016) mencionam as ramificações do PDDE como outro benefício. Acredita-se que com essas ramificações as escolas conseguem adquirir mais recursos para a escola.

Ao questionar a coordenadora do Núcleo sobre os avanços referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola ela apontou as novas ramificações do PDDE, explicando que desta forma as escolas podem receber mais recursos federais. Estas novas ramificações são as modalidades do PDDE: PDDE Água na Escola, PDDE Atleta na Escola, PDDE Escola do Campo, PDDE Escolas Sustentáveis, PDDE Mais Educação e Ensino Médio Inovador (PROEMI). Com essas modalidades as escolas recebem verbas para diversas finalidades. Porém é um processo burocrático. As

escolas precisam manter o cadastro atualizado para assim poderem se encaixar nestes programas e receberem as verbas (LIMA; OLIVEIRA; GUARDACHESKI, 2016, p.314).

Sabendo da importância da participação da comunidade escolar nas decisões da verba, foi descoberto na investigação neste trabalho, que nas escolas pesquisadas há participação ativa, pois quando as escolas recebem o dinheiro ocorre uma reunião entre o diretor, a comunidade escolar e a Associação de Pai e Mestres (APM) para definirem as necessidades prioritárias, considerando as normas impostas pelo programa. A participação da comunidade auxilia tanto nas decisões quanto na verificação da utilização da verba de forma coerente.

Em relação às desvantagens do programa, pode-se citar: insuficiência do PDDE para modificar de desigualdades sociais (MAFASSIOLI, 2016); diversas limitações do programa, como sua destinação, implementação, valor repassado, entre outros (VIANA; CAMPOS, 2014); distanciamento da concepção até a implantação (FONSECA, 2014); falta de fiscalização do programa (FONSECA, 2014); desresponsabilização do Estado com a Educação (MAFASSIOLI, 2016); quantidade insuficiente para suprir as necessidades da escola (LIMA; OLIVEIRA; GUARDACHESKI, 2016; SILVA, 2015; MARINHEIRO, 2016; MILLER, 2017; FREITAS, 2016); burocracia na prestação de conta (SILVA, 2015); e dificuldade da gestão democrática (MARINHEIRO, 2016).

Mafassoli (2016) acredita ser considerável o esforço de redução nos contingentes de famílias de baixa renda e nos níveis de desigualdades sociais decorrentes no mandato de Lula e em parte do governo Dilma, no entanto, para a autora, percebe-se que ainda foram insuficientes para modificar o quadro preocupante de desigualdades sociais e o capital cultural desta população.

Viana e Campos (2014) abordam as limitações do programa e a importância do debate nessas fragilidades para a oferta de um bom ensino. Embora os recursos repassados por meio do PDDE contribuam para a melhoria da educação no país, o programa se mostra falho ao limitar a sua destinação, que permite: aquisição de material permanente e de consumo por parte das escolas; realização de pequenos consertos que visem a manutenção, melhoria ou conservação da estrutura física da unidade escolar; avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de atividades educativas e avaliativas. No entender dos autores, é preciso avançar no debate referente ao custo-aluno e redistribuição de recursos públicos para a educação brasileira, para que se possa avançar em qualidade, oportunidade e igualdade, visto a dimensão do território do nosso país.

Fonseca (2014) relata duas desvantagens, primeiro no que se refere ao distanciamento da concepção até a implementação dos programas: “as legislações apresentam o que seria ideal, na prática encontramos o real, do ideal para o real há um distanciamento muito grande” (p. 205), pois o programa é pensado para um grupo específico, e poucas vezes são levadas em conta as diversidades que aparecem e deveriam ser consideradas; e segundo, a escola está diante de um sistema que controla as suas ações, que verifica se o trabalho está sendo realizado adequadamente, que avalia constantemente e que expõe resultados, por isso tanto a evasão quanto a reprovação exigem uma nova forma de perceber a escola .

De acordo com Mafassioli (2016), torna-se evidente que desde o princípio o PDDE é um programa que desresponsabiliza o Estado, que passa o encargo dessa gestão para as UEx, e que o valor repassado sempre foi insuficiente para suprir todas as demandas das escolas, mesmo com aumentos em determinados momentos, como na gestão do presidente Lula. Para a autora, apesar dos benefícios e da autonomia, sua pesquisa constatou que o repasse ainda é insuficiente para garantir todos os insumos necessários para uma educação de qualidade.

São diversos autores que mencionam a quantidade insuficiente da verba para uma contribuição significativa na educação pública. Lima, Oliveira e Guardacheski (2016) são autores que também afirmam esse fato. Para eles, os recursos que chegam à escola via PDDE, não cobrem totalmente as necessidades financeiras das escolas, com isso a gestão se vê obrigada a buscar outros recursos para resolver os problemas que emergem no cotidiano.

Tanto Marinheiro (2016) quanto Miller (2017) e Silva (2015) observaram que os recursos são insuficientes para resolver os problemas da escola, constituindo-se em um dos pontos negativos do PDDE. Devido a carência de verba para manter a escola, ocorre de forma “natural” a adoção de outros recursos para conseguir verbas, como por exemplo, a promoção de rifas, bingos, entre outros.

Todas as unidades escolares de Londrina recebem o recurso proveniente do PDDE, mas que estes são insuficientes para o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. O mesmo diagnóstico foi apontado nas pesquisas levantadas neste estudo, que apresenta que o Estado não garante recursos financeiros suficientes para as unidades de ensino, que, por muitas vezes, acabam resolvendo por conta própria as dificuldades devido à escassez de recursos (MARINHEIRO, 2016, p. 132).

No entender de Miller (2017), a verba do PDDE supre superficialmente as necessidades básicas. Ele expõe que esse fato se distancia de seu caráter suplementar de assistência financeira à escola pública, que é uma característica do programa, visto que o “suplementar” remete à ideia de algo que é acrescido e/ou adicionado. O autor reforça a ideia

do programa ir para a escola com característica do mercado, no qual a autogestão é associada às características empresariais.

Nesse contexto, ao analisar o financiamento da Educação Básica, na perspectiva do PDDE, tendo como foco a autogestão do CDCE nos processos de participação e controle social desse recurso, a pesquisa evidenciou carências em relação a ambos – porém, no conjunto, arroladas à atuação do Estado.

Do aparato legal trazido para as discussões das análises de dados, a Resolução 10/2013 com amparo na lei do PDDE – Lei n. 11.947/2009, define o PDDE como um programa de incentivo à autogestão da escola pública com a participação da comunidade no controle social. A autogestão, por sua vez, é um conceito associado a características empresariais – também de um conceito progressista sequestrado pelos reformadores empresariais e redefinido com base em pressupostos neoliberais – o que nos remete que o Estado traz para a escola pública políticas de viés mercadológico com a adoção de princípios empresariais para a educação. Como exposto anteriormente, a autogestão acontece com a participação da comunidade, sendo ela representada nos segmentos que compõem o CDCE o qual como UEx assume natureza jurídica – assim, o conjunto dessa demanda valida os princípios de mercado e a privatização da coisa pública (MILLER, 2017, p. 160).

Freitas (2016), como os demais autores, também acredita que o valor repassado pelos programas ainda são insuficientes para atender todas as demandas da escola e faz uma reflexão sobre o descaso da educação no nosso país, comparando o PDDE Educação Básica com os presídios brasileiros: enquanto o valor da Per Capita/ano é de somente vinte reais (R\$ 20,00) por aluno no PDDE Educação Básica, nos presídios brasileiros se gasta mais de trezentos reais (R\$ 300,00) com um preso por ano. Ao invés de facilitarem o trabalho na escola, apenas burocratizam os processos causando desgaste para os profissionais da educação, pois no presente momento de crise estrutural do capital, a educação passa a ser convidada para resolver as desigualdades sociais e aumentar o crescimento econômico, para isso são impostas reformas nos sistemas de ensino que pregam a adoção de práticas de responsabilização e de gestão por resultados, que usam um discurso de valorização do voluntariado, do empreendedorismo e da gestão democrática (FREITAS, 2016).

Outra desvantagem do programa é relacionada à prestação de contas. Silva (2015) relata que é cobrado de forma bastante burocrática, e que “a equipe gestora deixou explícito que a forma como é exigida esse aspecto não contribui para o desenvolvimento de outras atividades educativas, pois preencher os formulários para encaminhar à SEMED demanda tempo e muito cuidado” (p. 113), e que na maioria das vezes esses formulários são preenchidos fora da escola. Outro ponto mencionado foi a carência de disciplinas que envolvam a gestão financeira na formação dos professores. Marinheiro (2016) destaca a dificuldade da gestão democrática dentro da escola e seus diversos desafios. Foi possível perceber, em seu estudo, que algumas escolas tentam promover a comunidade escolar nas

decisões, porém ainda fica centralizada essa responsabilidade no diretor. “Os diretores e os presidentes da APM entendem que uma das dificuldades no processo de implementação do PDDE é a pesquisa de preços (os três orçamentos), fato este confirmado pelo responsável técnico da SME de Londrina pela prestação de contas do PDDE” (MARINHEIRO, 2016, p. 134). As empresas evitam disponibilizar orçamentos para as escolas. As pesquisas de preços, assim como a prestação de contas, são aspectos legais obrigatórios que favorecem a transparência na execução de recursos públicos.

Alguns autores, como Mafassoli (2016), Marinheiro e Ruiz (2017), Lima, Oliveira e Guardacheski (2016), entendem que o PDDE vem para tirar a responsabilidade do Estado e levar para as escolas e que o programa não traz a autonomia que é colocada como objetivo do programa. Marinheiro e Ruiz (2017) relatam essa transferência de responsabilidade do Estado pelo fracasso do sistema educacional e a inserção do privado na educação pública. Nesse mesmo sentido, Lima, Oliveira e Guardacheski (2016) pontuam que

ao avaliar um programa educacional, é necessário verificar o contexto no qual ele foi formulado, pois se sabe que ele é constituído de lutas, pressões, conflitos e contradições, reflexos de uma condição histórica. Por isso, a importância de analisar com riqueza de detalhes as condições e os propósitos, diante dos quais os programas educacionais são concebidos e implementados. Em diversos casos, é possível inferir que o Brasil acatou as orientações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) do Banco Mundial (BM), do Consenso de Washington que previam a diversificação das fontes de financiamento da educação pública e o incentivo ao financiamento, em regime de parceria. É importante destacar que a concepção de gestão da educação, na perspectiva da Reforma do Estado, parte de um diagnóstico que admite a responsabilização das escolas pelo fracasso do sistema educacional¹¹ público, definindo-o como um problema meramente gerencial, decorrente da ineficácia e incapacidade estrutural da administração pública, de garantir uma gestão de qualidade. A redefinição do papel do Estado na educação é apresentada por meio do PDDE, que repassa do recurso federal (salário-educação) para as escolas, que, obrigatoriamente, devem ter um CNPJ. Assim, a escola continua sendo estatal, mas passa a ter a lógica privada, uma vez que insere na escola pública uma empresa de cunho privado, na perspectiva de quase mercado. A constituição do PDDE, por meio da instituição obrigatória da UEx (Unidade Executora), pode ser considerada uma estratégia de descentralização das ações do governo federal nos municípios e estados e, consequentemente, para a sociedade, repassando para esta a responsabilidade de aplicação, prestação de contas dos recursos financeiros e manutenção física das escolas, sendo esta uma característica da redefinição do papel do Estado, contemplada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Além disso, abre a possibilidade de angariar recursos de fontes privadas, em regime de parcerias e/ou por meio de ações coletivas, festas, bingos e outros, eximindo cada vez mais o Estado das suas obrigações, enquanto mantenedor do serviço público (, p.285).

Portanto, o Estado apenas passa a controlar e a regulamentar as ações que são desenvolvidas, passando a responsabilidade para a escola. Outro ponto de vista em relação ao

programa é sobre a autonomia que o programa propõe ter. Lima, Oliveira e Guardacheski (2016) demonstram que o PDDE não garante essa autonomia por completo.

Sobre o PDDE, a partir das leituras realizadas e das entrevistas percebemos que o programa apresenta benefícios às escolas, pois as instituições ao receberem o dinheiro podem adquirir bens duráveis e não duráveis, seguindo as orientações sobre o que comprar. É notável que o programa aponta um discurso de descentralização do dinheiro e autonomia para as escolas optarem no que irão gastar a verba. Porém essa realidade, não se concretiza completamente. As escolas não possuem a autonomia efetiva para adquirir os produtos, é uma autonomia parcial (LIMA; OLIVEIRA; GUARDACHESKI, 2016, p. 318).

Além da carga horária, as autoras relatam diversas características dos problemas da docência, que para ela tanto a desvalorização da profissão, como a falta de conhecimento dos profissionais, é muitas vezes devido às condições dadas a essa profissão e na sua qualificação. Conseguir uma gestão democrática, autônoma e de qualidade para a educação pública brasileira ainda é um grande desafio, e deve ir muito além de apenas participação da comunidade escolar, mas requer também a atuação responsável do Estado em colocar a educação como prioridade e enviar recursos dignos para suprir as necessidades da escola.

Ao mesmo tempo em que esses programas permitem alguma autonomia das unidades escolares, eles oferecem abertura para que se busque captar mais recursos de outras fontes (SANTOS, 2009). Mafassoli (2016) afirma ser possível notar certa autonomia das escolas com a verba do programa, mas para a autora seria uma autonomia relativa, apenas para adquirir material de consumo, recursos didáticos, realizar reparos, melhorar a estrutura física e promover ações para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento de atividades educacionais do projeto pedagógico.

Freitas (2016) não acredita que os programas ofereçam autonomia para as escolas, mas que esses programas são implantados como caminhos para acumulação do capital, e com o intuito de tirar a responsabilidade do Estado, passando como regulador da educação. A autora também faz uma crítica a essa “autonomia” que é citada pelos programas, pois não se pode comprar o que for necessidade da escola, devendo obedecer às resoluções próprias. Diante disso, a autora defende que esses programas criam maior dependência do que autonomia, dando como exemplo: o despreparo de todos envolvidos nas decisões da gestão das verbas, a falta de internet presente nas escolas e a burocracia na prestação de contas.

São essas regras que amarram os programas federais e assim engessam as ações na escola causando mais dependência do que autonomia. Também ficou claro que essas normatizações causam certa dificuldade e burocracia na hora da prestação de contas desses recursos. Assim se faz necessário que o Governo Federal garanta uma

formação permanente tanto para os técnicos responsáveis pela prestação de contas, como para os membros do Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo como e principalmente para os gestores escolares. Durante o todo o período em que estamos compondo a equipe da Secretaria Municipal de Educação (2009-2016) foi oferecida apenas uma formação por parte do Governo Federal. No geral ou a Secretaria convoca um profissional da CREDE para prestar assessoria técnica ou a própria SME fornece algum treinamento.

A relevância do trabalho dos conselhos Escolares e do Comitê Municipal também ficou latente durante a pesquisa. Os sujeitos envolvidos reconhecem o seu papel e percebem a necessidade de aumentar o grau de participação da comunidade nas decisões da escola.

O uso nas novas tecnologias e especificamente da Plataforma Online do PDDE Interativo e a falta de internet banda larga nas unidades escolares foi um elemento recorrente apontado por todas as entrevistadas como um fator negativo na execução dos programas em voga. Esse é mais um fator gerador de dependência. Como as escolas se tornarão autônomas em seu processo de gestão dos recursos se ainda precisam vir constantemente até a SME para executá-lo? (FREITAS, 2016, p. 118).

Silva (2015) caracteriza a autonomia do programa como relativa, pelo fato do direcionamento do recurso, porém é observado que os envolvidos não se atentam para esse fato, naturalizando esse processo de direcionamento da verba. Portanto, o estudo demonstra que é relevante a contribuição do programa para a comunidade escolar, apesar das suas limitações.

Neste sentido, pode-se afirmar que, em meio às limitações, o PDDE contribui com a organização pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas, uma vez que a descentralização financeira possibilita a vivência da comunidade escolar decidir, de acordo com as normatizações, o que é mais necessário para a escola. Outro aspecto é a decisão coletiva, na seleção do que é prioritário à instituição, sendo configurado como espaço importante de democratização, avaliação e consolidação de ações de compartilhamento. Enfim, a gestão democrática nas escolas públicas tem um desafio a enfrentar no processo de descentralização financeira, especialmente porque o PDDE é um programa que repassa verbas todos os anos e tem que ser vivenciado, segundo as normatizações, com o colegiado escolar (SILVA, 2015, p. 113).

Pegoraro e Costa (2003) também mencionam sobre a autonomia da escola em relação às verbas, segundo eles os recursos recebidos chegam às escolas com sua aplicação já prescrita em manuais e informativos, impondo a forma de utilizá-lo e como prestar contas. Isso leva a refletir que a autonomia financeira proposta pelo programa não ocorre de fato no interior das escolas, “mesmo porque a autonomia requer descentralização tanto na administração dos recursos quanto nas decisões sobre seu funcionamento e na avaliação do programa, quanto maior for a centralização do poder, menor será a autonomia” (PEGORARO; COSTA, 2003, p.67). Além do direcionamento da utilização da verba, o PDDE segue as tendências da reforma da gestão do Estado, visto que o Estado assume funções de regulação, coordenação e forte controle das políticas educacionais, ao mesmo

tempo em que implanta práticas privatizantes na escola pública. Outro ponto relatado pelas autoras é o desperpício das pessoas que direcionam essas verbas dentro das escolas.

Foram mencionadas nas pesquisas sobre o programa a descentralização e a gestão democrática proposta pelo PDDE. Silva (2015) ressalta sobre a descentralização dos recursos públicos para a educação, que por meio da gestão democrática todos são responsáveis pela escola pública.

A efetivação de grupos que atuam como controle social na educação configura-se em um importante instrumento para democratizar e descentralizar as decisões, sendo a equipe gestora responsável por elaborar estratégias que incentivem a participação e motivem os pais, a comunidade escolar e local a estar presente na escola, contribuindo nas decisões que envolvem as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Para tanto, é necessário vivenciar uma gestão compartilhada, com características horizontais, na qual todos opinam, avaliam e decidem. A vivência dos princípios da descentralização, participação e autonomia escolar conduzem para ações importantes, uma vez que esses mecanismos estão na base que fundamenta a gestão democrática, e essa, por sua vez, apresenta a defesa de uma escola pública para todos. Neste sentido, a descentralização, como instrumento de compartilhamento de poder, mesmo que relativo, possibilita que a comunidade escolar decida no coletivo e estabeleça em sua vivência momentos de discussão, avaliação e planejamento conjunto. No que se refere à participação, todos são responsáveis pela concretização desse mecanismo no cenário escolar. Nessa perspectiva, pais, funcionários, professores, alunos, gestores, comunidade local, associações, enfim, através da gestão democrática todas as instâncias sociais e os diversos segmentos têm um papel a desempenhar na escola pública. A autonomia escolar, mesma que relativa, é um mecanismo que contribui no processo de planejamento, avaliação e vivência dos projetos e programas existentes na escola, sendo um instrumento necessário para consolidação da gestão compartilhada na escola pública (SILVA, 2015, p. 1107-108).

No entender de Silva (2015), o programa exerce uma relação de descentralização e participação no contexto escolar, e ele é um instrumento de vivência da gestão democrática. Em contrapartida, o autor cita que existe diferença na descentralização, na participação e na autonomia da sociedade defendida pelos movimentos sociais e no neoliberalismo: “o neoliberalismo desconcentra as atividades sociais para que a comunidade local responsabilize-se pelos problemas enfrentados” (p. 108). Ou seja, a comunidade escolar fica responsável por encontrar estratégias para solucionar seus problemas com o pouco que é oferecido pelo Estado.

Ao Estado cabe encaminhar recursos mínimos para as escolas e essas devem gerenciá-los com eficiência para que, com pouco, faça-se muito. É nesse contexto que é implementado o Programa Dinheiro Direto na Escola, caracterizando-se como um programa suplementar e repassando todos os anos recursos financeiros para as escolas públicas, ONGs e escolas privadas que trabalhem com crianças especiais, tendo essas que se cadastrarem no FNDE. Neste sentido, o PDDE apresenta características da gestão gerencialista, a qual tem como fundamento o

neoliberalismo e as políticas de um Estado mínimo, eficiente e eficaz (SILVA, 2015, p. 110).

Miller (2017) relata essa descentralização como um processo de transferir a responsabilidade do Estado para a escola por meio do PDDE. “Enquanto o Estado fiscaliza, regula e controla os seus repasses financeiros, pesa sobre a gestão escolar a responsabilidade pelo gerenciamento desses recursos – como é o caso do PDDE no modelo de sua administração pelo diretor escolar e CDCE (p. 110)”. A pesquisa do autor foi direcionada ao CDCE, que se tornou uma UEx, na Lei n. 7.040 de 1998 e que estabeleceu a gestão democrática na educação, instituindo o CDCE como um órgão de representação da comunidade escolar.

No caso do PDDE, a responsabilização e o gerencialismo são transferidos ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE, de caráter civil e que legalmente se converte em personalidade jurídica ao tornar-se uma unidade executora – Uex para administrar os recursos do PDDE, repassados pelo governo federal, no contexto escolar. E, como tal, o CDCE participa da gestão juntamente com o diretor escolar (MILLER, 2017, p.159).

O modelo de gestão gerencial, que se destaca nas escolas públicas, e que tem o objetivo de promover uma gestão pública moderna, eficiente e de qualidade, entra nas escolas como uma cultura organizacional nos moldes empresariais, buscando uma gestão mais ágil, eficiente e produtiva. Bukari (2017) também menciona a descentralização, na qual a administração passa a ser conduzida no viés gerencial, valorizando a autonomia e a participação, é um modelo de administração que transfere a responsabilidade do Estado para outros membros, seja a escola ou parcerias.

A participação cidadã é apresentada na interface da Gestão Participativa e Compartilhada, enfatizando as parcerias com Organizações Não-Governamentais e entidades do Terceiro Setor, para o atendimento dos direitos sociais. Fato este, que, contraditoriamente, passa a responsabilização dos direitos sociais do Estado para as parcerias e, no âmbito educacional, para a comunidade escolar (BURAKI, 2017, p. 145).

Nota-se que essa transferência de responsabilidade do governo para a escola é uma crítica feita por diversos autores. Freitas (2016) relata que isso gera propositalmente nos envolvidos “uma cultura de pertencimento aquele espaço e por isso, esses vão se sentir cada vez mais responsabilizados por aquele trabalho e por consequência, responsáveis por aqueles resultados e pela qualidade do serviço prestado a comunidade” (FREITAS, 2016, p. 116), e

como consequência essas reformas estão deixando os profissionais cansados e assoberbados com tanta cobrança por bons resultados.

Todas essas evidências presentes nas falas dos sujeitos das escolas nos fazem pensar que se você hoje não for um profissional dinâmico, ágil, versátil, esperto, criativo, motivado, e com jogo de cintura, como prega o modelo empresarial baseado na produtividade, você não vai dar conta de todos os desafios da escola atual (FREITAS, 2016, p.117).

A gestão democrática por meio do PDDE também foi discutida por alguns autores. Para Silva (2015) o fato da existência da UEx não conclui que a gestão seja democrática, mas deve existir para cumprir uma norma do PDDE e receber a verba. Sabe-se que no programa há uma descentralização, devido o Estado enviar recursos financeiros para a escola, mas já estabelecendo o que pode ou não comprar. Observa-se que a equipe gestora vivencia com o colegiado uma gestão compartilhada. Segundo o autor, na escola pesquisada, ao chegarmos recursos do PDDE, estabelece-se no coletivo uma lista de prioridades para ser comprada e o conselho escolar é quem delibera sobre as indicações. Porém, foi observado que no conselho escolar falta a participação de alguns segmentos de funcionários, ficando a dúvida de até que ponto ele se torna democrático.

Marinheiro (2016) ressalta essa “falsa democracia” comentada pelo programa e não considera que a gestão democrática se destaca na gestão da escola pública. Para ele, são os modelos de gestão burocrática e gerencial que ainda se destacam, e mesmo a primeira configurando nas políticas educacionais, ela ocorre de forma embrionária nas escolas. Seus resultados ressaltam a importância do envolvimento da comunidade escolar na autonomia da escola, porém ele reforça que a autonomia ocorre, na prática, como uma desobrigação do Estado em manter os custos da escola, tendo que recorrer a outras fontes.

O princípio da gestão democrática prevê, em destaque, a participação da comunidade escolar e local nos momentos de decisão da escola pública. Comprovamos que órgãos colegiados, como a APM e o conselho escolar, são instrumentos importantes neste processo de conquista da autonomia escolar. Contudo, vimos que a autonomia financeira, prevista nos termos da lei, tem sido utilizada para eximir do Estado a função de mantenedor dos custos da escola e que a APM, que tem como objetivo estatutário promover a interação família, escola e comunidade, tem sido instrumento de legitimação da captação de recursos financeiros de outras fontes para além dos recursos públicos (MARINHEIRO, 2016, p. 131).

Para Marinheiro (2016), o PDDE, mesmo estimulando a participação da comunidade escolar na decisão da aplicação dos recursos, pouco favoreceu o processo de democratização

da gestão, e relata a importância da luta dos profissionais da educação por melhorias na educação pública. O autor destaca a necessidade de reconhecer que as escolas se constituem de sujeitos políticos, não passivos, que buscam romper com a burocracia empresarial.

Freitas (2016) também não acredita nessa democratização por meio do programa: em vez de implantar uma gestão democrática na escola, inserem uma gestão por resultados, causando mais dependência do que autonomia nas escolas. Ao fazer uma ampla análise do sistema capitalista na educação, buscou uma reflexão a respeito da política de financiamento da educação brasileira que vem se materializando ao longo dos últimos anos por meio da implantação dos programas federais nos municípios, entre eles o PDDE que repassa recursos diretamente às unidades escolares. Para a autora, esses recursos que possuem um discurso de autonomia e descentralização escondem a realidade de cunho neoliberal e empresarial, tornando-se mecanismos do capitalismo. No seu entender, a criação do Fundeb, o PDDE e os diversos programas alinhados são pacotes de reformas educacionais como caminho para que o capitalismo encontre novas formas de acumulação.

Essas novas exigências que chegam à escola são frutos dos pacotes de reformas educacionais pelas quais os países localizados na periferia do capital estão sendo orientados a fazerem em suas redes de ensino, como caminho para que o Capitalismo encontre novas formas de acumulação. A partir da Teoria do Capital Humano a educação vem sendo defendida como elemento primordial para o crescimento econômico e o enfrentamento da pobreza. Foi então assim, que marcos internacionais como as Conferências Mundiais de Educação e tantos outros eventos realizados pelo mundo culminaram em acordos entre as agências financeiras e os países em desenvolvimento. Ao concordarem com os pactos internacionais muitos países como o Brasil, se comprometeram em diminuir as taxas de analfabetismo, aumentarem o acesso e a permanência dos alunos na escola e assim melhorarem seus indicadores educacionais. Para monitorar esses indicadores são adotados modelos de avaliação através da realização de exames padronizados. A política de financiamento da educação básica que repassa as escolas recursos através da adesão de programas federais também é outro indicativo do pacote de reformas. Por esse viés, não cabem mais ao Estado as despesas com educação. Seu papel agora é apenas de complementar. Com a reforma do aparelho estatal brasileiro, o Estado diminui seu tamanho, deixando seu papel de provedor da educação para atuar como regulador da educação. Assim ele se retira da cena de executor, mas continua atuando com idealizador (FREITAS, 2016, p. 116).

Em contrapartida, Santos (2009) acredita que PDDE é uma das medidas de democratização incorporadas às escolas, sendo importante para a democratização da gestão escolar. Essas medidas “são fundamentais para a qualificação da escola e têm sido justificadas por meio de argumentos técnicos, em nome da modernização, da eficiência, da eficácia, apregoados pela administração do tipo empresarial, em que se otimizam os meios para o alcance dos fins desejados”(SANTOS, 2009, p.46).

Os autores reforçam que ainda é grande a perspectiva de uma educação de qualidade, sendo necessário além de ações, programas e políticas de investimentos e financiamentos voltados à Educação, o comprometimento dos órgãos governamentais e entes federados para destinar mais recursos e realizar melhorias na qualidade do ensino de modo a suprir as necessidades da escola.

A implementação dessas políticas educacionais, como o PDDE, assim como avaliações, são estratégias colocadas pelo Estado com o intuito de colocar a educação como parte do mercado, oferecendo programas para aumentar índices, buscando nos alunos o alcance de médias impostas pelo governo e culpando o ambiente escolar pelo fracasso e por perda de alguns recursos financeiros, como no caso do PDDE por exemplo, o reforço de 50% a mais da verba do programa. Um desses índices que apresentam metas a ser cumpridas e altera o cotidiano das escolas é o Ideb.

2.4 IDEB COMO AVALIAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR

O capital e a lógica de mercado estão penetrando em áreas em que sua presença era limitada, como a educação, que passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Na gestão dos sistemas e das instituições educacionais inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo (SOUSA; OLIVEIRA, 2003). O Ideb se apresenta como uma avaliação externa que, por apresentar resultados a serem atingidos, gera competição e a implementação de ações na escola em prol de melhores índices (ASSIS, 2014).

Observa-se que a avaliação vem com um discurso como mais uma estratégia na busca por uma boa educação no país, para isso acontecer sabe-se que é necessária a conscientização e valorização do governo, pois a busca por uma educação de qualidade depende de várias políticas públicas, e teve que enfrentar vários desafios. Dourado, Oliveira e Santos (2007) relatam o desafio em proceder uma análise da qualidade da educação devido suas múltiplas significações. Porém sabe-se que é uma luta onde o governo deve investir e criar mecanismos que valorizem a educação, e também ter a participação da comunidade escolar.

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.11).

Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e a definição de prioridades, foram criadas diversas iniciativas de avaliação da educação no Brasil desde o governo FHC. “No final dos anos 1980, os problemas da educação passaram a ser comentados como problemas de qualidade. Em oposição aos números e índices, enfim, à quantidade, a literatura educacional começou a apontar a questão da qualidade” (ASSIS, 2014, p. 91). Entende-se que o governo acredita que por meio da avaliação em larga escala, desenvolvida nos sistemas e nas escolas, é possível verificar a qualidade da educação no país, mas existem outras dimensões que precisam ser avaliadas, além dos índices (ASSIS, 2014).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que, devido suas múltiplas significações, existe grande dificuldade em fazer uma análise da qualidade da educação. Entende-se que a busca por essa qualidade é ampla e detalhada e existe grande importância da participação da comunidade escolar nesta luta. É necessário compreender os fatores que interferem no processo educativo, tais como: as condições de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Não depende apenas da criação e da implementação de políticas educacionais para obter uma educação de qualidade, é necessário a tomada de consciência dos indivíduos como agentes de uma sociedade, com deveres a serem cumpridos e direitos conquistados e exigidos. É um grande desafio chegar nessa educação com qualidade e Assis (2014) cita alguns mecanismos para que seja possível travar essa batalha:

buscar a melhoria da qualidade da educação não é tarefa simples, mas se torna possível quando se intervém na educação por meio de formação do quadro de docentes, de investimento financeiro compatível, de empenho na gestão escolar, de ampliação das condições de ensino-aprendizagem, de reformulação e adequação curricular, de sistemas avaliativos coerentes, de condições físicas e materiais satisfatórias, dentre outros elementos que convergem para a qualidade esperada. Portanto, a qualidade que se almeja para a educação brasileira deve ultrapassar a implantação de políticas ou programas que avaliem as escolas e os sistemas. A qualidade esperada deve contemplar, em primeiro lugar, a formação do indivíduo crítico, participativo, com condições de exercer sua cidadania e de viver em uma sociedade democrática. Deve, portanto, começar pelo direito à educação, e não apenas pelo direito de acesso à escola. É preciso que haja condições de aquisição de conhecimento, de aprendizagem, para não apenas entrar e fazer parte de um sistema (ASSIS, 2014, p.102).

Isso nem sempre é possível de se alcançar, visto a interferência das políticas educacionais no ambiente escolar. As iniciativas de avaliação desencadeadas pelo poder executivo federal, especialmente a partir dos anos 1990, têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e a própria noção de educação pública, como produção de qualidade.

No final da década de 1980 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), primeira iniciativa de avaliação do ensino fundamental e médio, visando, a partir da análise do rendimento dos alunos, detectar problemas de ensino-aprendizagem e determinar condições para se obter melhores resultados. O Saeb obtém dados sobre características de alunos, professores, diretores, condições físicas e materiais das escolas e se constitui em um sistema de monitoramento contínuo que visa, além de subsidiar as políticas educacionais, verificar as questões de baixa produtividade e qualidade do ensino, aferíveis pelos índices de repetência e evasão na escola (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

A finalidade dessas avaliações parece ser o fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização, no caso do Saeb, das unidades federadas pelos resultados escolares. É evidente que essas avaliações provocam a competição entre essas unidades, e esta lógica é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares. A lógica intrínseca às propostas avaliativas é a de atribuição de mérito com fins classificatórios. Esses procedimentos avaliativos, que causam pressões geradas pela competição, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, a avaliação “é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 882). Tais valores são características de uma sociedade capitalista, com condições de hegemonizar discursos e práticas (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Conforme mencionado, foram criadas a partir do governo do FHC inúmeras iniciativas de avaliação da educação no Brasil, que assim como os programas buscam melhoria na qualidade de educação.

As avaliações desenvolvidas pelo governo federal, desde a década de 1990, seguem a lógica de gerenciamento da educação, na busca pela qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de estudos sobre os efeitos desse tipo de avaliação no interior da instituição, pois cabe investigar como essas interferências são recebidas pelos atores escolares. O risco de a avaliação limitar-se à verificação do mérito e à dissimulação da desigualdade social, na forma de indicadores numéricos, existe e precisa ser discutido, pois a avaliação pode ser utilizada como forma de responsabilizar, pressionando

municípios e escolas a alcançarem determinados resultados. No entanto, a avaliação não deve se prestar ao papel de instrumento de pressão ou de simples monitoramento de tendências, pois a utilização para tais fins aumenta o risco de ser camuflada a realidade da educação brasileira (ASSIS,2014, p.244).

Uma dessas iniciativas foi a criação do Ideb, em 2007, que expõe os resultados de dois conceitos que o governo entende como importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Essa nota é calculada a partir dos dados sobre aprovação escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, em todas as unidades da federação, por meio do Saeb e da Prova Brasil (BRASIL, 2018b).

O Ideb é um mecanismo dos resultados das avaliações em larga escala do Inep facilmente assimiláveis que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas, é também um condutor de política pública em prol da qualidade da educação, tornando-se uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica, sendo uma delas que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0, correspondendo uma média a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. De acordo com o discurso do governo, o Ideb obtém resultados sintéticos, de fácil assimilação, que permitem traçar metas de qualidade educacional (BRASIL,2018b).

O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos(BRASIL, 2018b,p.2).

Segundo o site do Ideb, não é desejável um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, que faz grande parte desses alunos abandonar a escola antes de completar a educação básica, ou um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto, mas aprendem muito pouco na escola. A busca é por um sistema de ensino em que todas as crianças e adolescentes tenham acesso à escola e não desperdicem tempo com repetências e abandonos (BRASIL, 2018b).

O Ideb representou o ápice da criação de índices e classificações, expondo resultados alcançados pelas escolas brasileiras, entretanto sabe-se que nem sempre é possível atingir metas esperadas nessas avaliações. Esse mecanismo que incentiva a conquista de resultados

numéricos, pode gerar uma competição entre as escolas e sistemas e na maioria das vezes não representam melhoria da qualidade do ensino, devido acreditar que os dados divulgados não são suficientes para afirmar se o ensino é de qualidade ou não. É preciso lembrar que há outros elementos internos e externos ao contexto escolar que interferem na obtenção dos índices (ASSIS, 2014).

Os efeitos gerados pelas escolas nos diferentes tipos de resultados educacionais devem ser explorados, avaliando-se os pontos fortes e fracos que têm impactado o seu desenvolvimento. Com isso seria fundamental identificar pontos de estrangulamentos da melhoria da qualidade de ensino para examinar a combinação nos resultados entre as escolas, contudo, esse mecanismo de testes padronizados e dados quantitativos pode levar professores a colocarem determinados obstáculos ao ensino, devido à preocupação com *ranking* que o Ideb acabou gerando nas redes públicas de ensino. Barbosa e Melo (2015) relatam a necessidade da tomada de consciência dessas influências para que a prática avaliativa não reproduza um distanciamento do objetivo fundamental da educação. Para os autores deve constituir no pleno desenvolvimento do indivíduo: “a construção de conhecimento e de um saber que o leve a compreender o seu papel na sociedade e no exercício da cidadania permeiam todas as fases de identificação dos fatores políticos, passando pela formulação, execução, monitoramento, chegando até o processo de avaliação” (p. 118). Nesse sentido, o desafio constitui-se na reflexão sobre como os instrumentos avaliativos, como o Ideb, têm sido aplicados na prática e quais são as possíveis problematizações e superações nas escolas de rede pública de ensino com essa avaliação. Outro ponto que se deve verificar é se os resultados do Ideb apontam crescimento vertiginoso na qualidade de ensino dentro das escolas, buscando estratégias de aprendizagem dos alunos, principalmente, daqueles em risco de repetência e evasão escolar (BARBOSA; MELO, 2015).

É importante refletir se essas avaliações, como busca da qualidade da educação, são suficientes para alcançá-las, pois são estabelecidos índices para serem atingidos sem se atentar à realidade escolar. Alguns autores como Sousa e Oliveira (2003) acreditam que essas avaliações têm servido a uma lógica de gerenciamento da educação, que desconfigura o papel do Estado e a própria noção de educação pública, difundindo determinada ideia de qualidade.

Assis (2014) também destaca essa lógica de gerenciamento da educação nas avaliações desenvolvidas pelo governo federal, desde a década de 1990. Por isso, a autora reforça a necessidade de desenvolvimento de estudos sobre os efeitos desse tipo de avaliação na escola, pois isso pode-se limitar à verificação do mérito e à dissimulação da desigualdade social na forma de indicadores numéricos, podendo ser utilizada como forma de

responsabilizar, pressionando municípios e escolas a alcançarem determinados resultados. Entretanto, a avaliação não deve se prestar ao papel de instrumento de pressão ou de monitoramento de tendências, aumentando o risco de camuflar a realidade da educação brasileira. Acredita-se que a aplicação de testes que avaliam apenas áreas específicas do conhecimento, não contempla a amplitude dos conteúdos que compõem a grade curricular e que deveriam ser ensinados na escola, assim pode-se refletir que boas médias na aplicação do Ideb não significam aumento de aprendizagem, podendo ocultar a baixa qualidade (ASSIS, 2014).

Tendo como um dos objetivos do programa a contribuição da verba do PDDE para a melhora da nota do Ideb nas escolas, buscou-se analisar se essa meta tem sido atingida. Cóssio (2014) menciona o Ideb quando analisa as avaliações da educação pública.

Os resultados da Prova Brasil em conjunto com os dados do Censo Escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, constituindo-se em referência para a definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino até 2021, sendo também o indicador para o financiamento de programas de indução da qualidade por parte do Ministério da Educação. Acrescentam-se a estes instrumentos de avaliação, a Provinha Brasil, aplicada no 2º ano de escolarização para identificar o desempenho dos alunos no processo de alfabetização; e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, tendo como principal objetivo avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade na idade apropriada por meio de uma prova, na qual o participante, em caso de alcançar a nota mínima exigida, obtém a certificação de conclusão do ensino fundamental, para os que completaram 15 anos ou do ensino médio para as pessoas a partir dos 18 anos de idade (CÓSSIO, 2014, p. 5).

Para a autora, essas avaliações fazem parte das políticas para a educação em desenvolvimento no Brasil de acordo com a reestruturação capitalista e de reconfiguração do papel do Estado, e são divulgados os resultados aferidos, que passam a ser mais do que instrumento diagnóstico para a tomada de decisões dos sistemas, produzindo a competição entre sistemas, escolas e professores, e essa competição, no discurso do governo, gera a qualidade (CÓSSIO, 2014). Pode-se observar claramente esses objetivos no discurso de Bresser Pereira (2001), no capítulo 1, que defende esse modelo de educação. Em contrapartida, Cóssio (2014) faz uma crítica sobre essas avaliações: “qualidade baseada em resultados atende às necessidades de formação de pessoas para o mercado e, portanto, está muito longe da qualidade social da educação” (p.6). Nota-se duas perspectivas diferentes e contraditórias que afirmam a grande influência da visão do Estado para a área educacional.

Existe o PDE Escola que é um recurso enviado pelo PDDE, para incentivar a escola a conseguir um desempenho satisfatório no Ideb. Percebe-se que um dos objetivos do PDDE

também é elevar os índices de desempenho da educação básica, e buscou-se investigar se na realidade existe ou não essa contribuição do programa para esse índice.

O próximo capítulo apresenta a metodologia adotada, caracterizando o local, os participantes, e todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido para desenvolvimento da pesquisa, explicitando características, local e participantes, bem como suas especificidades. Buscou compreender toda a organização para a coleta e análise de dados, visando atingir os objetivos iniciais.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Gil (2002, p. 17), a pesquisa é "um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos", e se classifica em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Tendo conhecimento dessa classificação e buscando atingir os objetivos propostos, esta investigação se constitui como qualitativa descritiva, e os procedimentos utilizados foram pesquisa documental, bibliográfica e estudo de campo.

A pesquisa descritiva tem como objetivo a "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2002, p. 42). Uma característica dessa investigação é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica fundamentará teoricamente o objeto de estudo, fornecendo também elementos que subsidiarão a análise dos dados obtidos. Constitui-se por materiais já elaborados, na maioria das vezes livros e artigos científicos. Lima e Miotto (2007) reforçam a complexidade desta pesquisa, visto que se trata de um movimento de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, que concede um leque de possibilidades na apreensão de diversos conhecimentos sobre o objeto de estudo. De acordo com Gil (2002), pesquisa bibliográfica permite ao investigador conhecer diversos e amplos fenômenos para pesquisa, bem como o acesso aos fatos passados, pois a base em dados bibliográficos é o único meio de se inteirar da historicidade do objeto de estudo.

Foi utilizada também a pesquisa documental, que se assemelha à pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições de autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de

acordo com o objeto da pesquisa. Uma de suas vantagens é o fato dos documentos constituírem fonte estável e rica de dados (GIL, 2002).

O estudo de campo foi desenvolvido em busca de aprofundamento das questões propostas. Este tipo de investigação *in loco* focaliza uma comunidade, não precisa ser necessariamente geográfica, podendo ser uma comunidade de trabalho, de estudo ou outra atividade humana e utiliza-se de instrumentos para captar as explicações e interpretações do grupo envolvido. Outra característica desse estudo é que o pesquisador realiza grande parte da investigação pessoalmente, tendo o contato direto com o objeto de assunto. Dentre suas vantagens destacam-se a fidedignidade dos resultados, por ser desenvolvida no próprio local de pesquisa, e a maior probabilidade dos participantes em oferecer respostas confiáveis e verdadeiras, devido ao maior envolvimento do pesquisador (GIL, 2002).

Foram selecionados dois instrumentos de pesquisa para coleta dos dados: o questionário e a entrevista. O questionário foi aplicado para os membros da UEx das escolas selecionadas, e a entrevista foi feita com os gestores das escolas. O questionário é o instrumento que se define como "conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc." (GIL, 2002, p. 121). Construir um questionário consiste em traduzir em questões específicas os objetivos da pesquisa, porém precisa ser reconhecido como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados. As vantagens do questionário são:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2002, p. 122).

Marconi e Lakatos (2007, p. 92) conceituam a entrevista como uma conversa de natureza profissional entre duas pessoas, que tem o objetivo de se obter informações sobre determinado assunto. Este instrumento de pesquisa apresenta algumas vantagens:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2002, p. 110).

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, que se caracteriza por fixar as perguntas, cuja ordem e redação é a mesma para todos os entrevistados, mas permite certa flexibilidade nas respostas e pode sofrer interferência do pesquisador, caso seja necessário, no sentido de esclarecer melhor a pergunta ou de chamar a atenção do pesquisado para a indagação, evitando respostas que fujam do tema principal (GIL, 2002).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e aprovado sob o número 2.894.628 em 14 de setembro de 2018. Foram seguidos todos os trâmites para se resguardar a participação e não exposição dos respondentes e das escolas.

3.2 AS CIDADES SELECIONADAS: DADOS DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS

A pesquisa foi desenvolvida em três municípios do sudoeste goiano. Torna-se necessário, portanto, caracterizar estes municípios e sua localização no território brasileiro. O Brasil é o maior país da América do Sul, sendo dividido em cinco regiões, constituído por 26 estados e um Distrito Federal, totalizando 5570 municípios. A região Centro Oeste é constituída por três estados, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal, onde se localiza a cidade de Brasília, a capital do país.

O estado de Goiás é o 12º estado mais populoso do país, sendo o primeiro da Região Centro-Oeste. É constituído por 246 municípios, com uma população estimada de 6.921.161 pessoas, tendo Goiânia como capital do estado (IBGE, 2018). A tabela 2 permite visualizar o índice de pessoas em relação à educação básica no estado, segundo o censo demográfico de 2010⁶.

Tabela 2- Índice de pessoas em relação à educação básica no estado de Goiás

Nível de ensino	População total	População no ensino público	População no ensino particular
Creche	45.620	36.359	9.261
Pré-escola	137.317	88.505	48.812
Classe de alfabetização	99.304	77.017	22.287
Regular do ensino fundamental	852.698	713.327	139.371
Regular do ensino médio	283.013	238.763	44.250
Alfabetização de jovens e adultos	17.289	15.803	1.486
Ensino fundamental de jovens e adultos	52.975	47.716	5.259
Ensino médio de jovens e adultos	54.185	46.889	7.296
Total de todos os níveis de ensino	1.542.399	1.264.379	278.022

Fonte: Informações obtidas no Censo do IBGE – dados do ano de 2010 (IBGE, 2018).

⁶O site do IBGE não apresenta dados mais atualizados sobre número de matriculados na educação básica em Goiás, portanto optou-se por expor os números obtidos pelo censo de 2010, por ser o último divulgado.

Conforme os dados apresentados, existe uma diferença de 986.357 pessoas no total de matriculados na rede pública e privada. A concentração de pessoas na rede pública é maior em todos os níveis de ensino da educação básica no estado de Goiás, reforçando a importância de uma educação pública de qualidade.

O Sudoeste de Goiás é uma das microrregiões do estado de Goiás que pertence à mesorregião Sul Goiano. De acordo com os dados do IBGE, no ano de 2014 sua população foi estimada em 494.619 habitantes. A microrregião está dividida em dezoito municípios, sendo eles: Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caiapônia, Castelândia, Chapadão do Céu, Doverlândia, Jataí, Maurilândia, Mineiros, Montividiu, Palestina de Goiás, Perolândia, Portelândia, Rio Verde, Santa Helena de Goiás, Santa Rita do Araguaia, Santo Antônio da Barra e Serranópolis. A tabela 3 permite visualizar a classificação dos municípios de acordo com sua população.

Tabela 3- Classificação das cidades do Sudoeste de Goiás de acordo com sua população

Classificação	Município	População
1º	Rio Verde	212.237
2º	Jataí	97.077
3º	Mineiros	60.464
4º	Santa Helena de Goiás	38.378
5º	Caiapônia	18.148
6º	Maurilândia	12.956
7º	Montividiu	12.101
8º	Chapadão do Céu	8.589
9º	Serranópolis	8.147
10º	Santa Rita do Araguaia	7.916
11º	Doverlândia	7.842
12º	Santo Antônio da Barra	4.714
13º	Aporé	4.077
14º	Portelândia	4.015
15º	Castelândia	3.642
16º	Palestina de Goiás	3.499
17º	Perolândia	3.105
18º	Aparecida do Rio Doce	2.510

:: Fonte: Informações obtidas no Censo do IBGE – dados do ano de 2016 (IBGE, 2018).

De acordo com os dados expostos, observa-se que Rio Verde, Jataí e Mineiros são as três cidades mais populosas do Sudoeste Goiano, e Palestina de Goiás, Perolândia e Aparecida do Rio Doce são as três menos populosas. A diferença da que apresenta maior número de moradores em relação à que apresenta menor número é de 209.727 de pessoas. Para fins de delimitação do universo da pesquisa, optou-se por selecionar as três cidades mais populosas do sudoeste goiano, conforme expostas na tabela 3: Rio Verde, Jataí e Mineiros.

Rio Verde é uma cidade fundada em 5 de agosto de 1848, fica a 238 km da capital de Goiás, teve uma população estimada de 212.237 habitantes em 2016, sendo o quarto

município mais populoso do estado e o primeiro do sudoeste goiano. Sua área territorial em 2015 era de 8.379,661 km² e sua densidade demográfica em 2010 foi de 21,05 hab/km². O Produto Interno Bruto (PIB) municipal em 2013 foi de R\$ 7.199.949 e o PIB per capita neste ano foi de R\$ 36.539,06 (IBGE,2018).

Com o clima tropical e sua altitude de 748 m, Jataí foi fundada em 31 de maio de 1895, sendo 47 anos mais nova que Rio Verde. Fica a 320,2 km da capital e 91,8 km de Rio Verde. Teve uma população estimada de 97.077 habitantes em 2016, sua área territorial em 2015 era de 7.174,220 km² e sua densidade demográfica em 2010 foi de 12,27 hab/km². O PIB municipal em 2013 foi de R\$ 3.270.318 e o PIB per capita neste mesmo ano foi de R\$ 34.880,04 (IBGE,2018).

Mineiros foi fundada em 31 de outubro de 1938, sendo noventa anos mais nova que Rio Verde e 43 anos mais jovem do que Jataí. Este município se localiza a 425,8 km da capital, 197,3 de Rio Verde e 110,2 km de Jataí. A cidade teve uma população estimada de 61.623 habitantes em 2016, sua área territorial em 2015 era de 9.060,091 km² e sua densidade demográfica em 2010 foi de 5,84 hab/km². O PIB municipal em 2013 foi de R\$ 1.059.047 e o PIB per capita no mesmo ano foi de R\$ 15.995,60 (IBGE,2018). Segue a tabela 4 com um demonstrativo em relação à educação básica dos municípios selecionados para a pesquisa.

Tabela 4- Demonstrativo da distribuição das escolas nos municípios selecionados

Cidade	Total de escolas	Municipal	Estadual	Federal	Particulares
Rio Verde	135	76	19	1	39
Jataí	75	38	11	1	25
Mineiros	70	36	9	--	15

Fonte: IBGE (2018).

De acordo com o site do PDDE, no ano de 2018 a cidade de Rio Verde teve 89 unidades executoras próprias, Jataí 48 e Mineiros 32. Fora essas unidades executoras, em Mineiros, a prefeitura municipal recebeu a verba de sete escolas que não possuem UExprópria, pois a criação de unidades executoras para escolas com menos de cinquenta alunos matriculados é optativa, e a escola pode receber os benefícios por meio da entidade executora (secretaria de educação ou prefeitura). Nos anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 estão expostas todas as unidades executoras e os valores recebidos no ano de 2018 de acordo com os municípios.

3.3 PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais e duas estaduais de cada cidade selecionada, considerando a instituição que recebeu maior e menor verba em cada rede de ensino, no ano de 2018, com o intuito de investigar se a quantidade de alunos e o valor de recursos interfere na distribuição da verba para as diversas áreas da escola. Considerou-se apenas as urbanas e foram excluídas as rurais, devido ao pequeno número de alunos matriculados e de funcionários, o que geralmente não permite a criação da UEx. Portanto, para essa pesquisa, foram selecionadas doze escolas no total, todas urbanas.

Houve algumas exceções. Em Jataí, não foi possível realizar a pesquisa na escola municipal que recebeu maior verba, pois a diretora se recusou a participar e alegou estar bastante ocupada com diversos projetos e estágios. Foi explicada a importância da investigação e que a entrevista só duraria cerca de vinte minutos, aproximadamente, e mesmo assim houve recusa em participar. Então foi selecionada a segunda escola que recebeu maior verba. Em Rio Verde, a escola que recebeu menor verba municipal, apesar de receber verba deste município, fica localizada no Distrito de Riverlândia. A segunda e a terceira escola municipal que receberam menor verba, nesta cidade, foram excluídas da pesquisa por serem rurais. Portanto, foi realizada a pesquisa na quarta escola municipal que recebeu menor verba na cidade de Rio Verde.

Foram atribuídos nomes fictícios para as escolas e para os participantes da pesquisa, para garantir o anonimato, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no apêndice C. Para identificar os municípios, a entrada foi por R para se referir a Rio Verde, J para Jataí e M para Mineiros. Para se reconhecer as escolas foi utilizado a letra M para as da rede municipal, e E para as da rede estadual, seguidas do sinal mais (+) ou menos (-) para indicar se recebeu maior (+) ou menor (-) verba do PDDE. Cada membro da UEx de cada escola foi enumerado, recebendo um número de acordo com a escola que representa. Segue o quadro 2 contendo a identificação dos participantes:

Quadro 2- Identificação dos participantes da pesquisa:

Cidade	Escola	Recebimento de verba	Participantes	
			Diretores	Membros da UEx
R	M	+	Diretor ⁷ da RM+	Participante 1 da RM+ Participante 2 da RM+
R	M	-	Diretor da RM-	Participante 1 da RM- Participante 2 da RM-
R	E	+	Diretor da RE+	Participante 1 da RE+
R	E	-	Diretor da RE-	Participante 1 da RE-
J	M	+	Diretor da JM+	Participante 1 da JM+ Participante 2 da JM+ Participante 3 da JM+ Participante 4 da JM+ Participante 5 da JM+
J	M	-	Diretor da JM-	Participante 1 da JM- Participante 2 da JM- Participante 3 da JM-
J	E	+	Diretor da JE+	Participante 1 da JE+ Participante 2 da JE+
J	E	-	Diretor da JE-	Participante 1 da JE- Participante 2 da JE-
M	M	+	Diretor da MM+	Participante 1 da MM+
M	M	-	Diretor da MM-	Participante 1 da MM- Participante 2 da MM-
M	E	+	Diretor da ME+	Participante 1 da ME+ Participante 2 da ME+ Participante 3 da ME+ Participante 4 da ME+
M	E	-	Diretor da ME-	Participante 1 da ME- Participante 2 da ME- Participante 3 da ME-

Legenda: No item cidade: R= Rio Verde; J=Jataí, M= Mineiros

Item escola: M= Municipal, E= Estadual

Item recebimento de verba: (+) = recebeu maior verba, (-) = menor verba.

Apresentados dessa forma a visualização das respostas com identificação dos respondentes poderá ser mais clara.

3.4 CAMINHO PERCORRIDO PARA A COLETA DE DADOS

Inicialmente foi feita uma pesquisa sobre as UEx e selecionadas as doze escolas que iriam participar da pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos (quantidade de verba recebida no ano de 2018). Para a realização da pesquisa entramos em contato com todos os subsecretários e secretários de educação de cada município, para conseguir a autorização. Com a aceitação, fizemos o primeiro contato com os diretores das escolas. Foi possível

⁷ Embora os diretores sejam de ambos os sexos, será feita referência a todos com o artigo masculino o, para padronizar.

perceber certo desconforto quando foi relatado o tema da pesquisa, mas, conforme mencionado, apenas uma diretora se recusou a participar.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas (apêndice 1) com os diretores das escolas selecionadas, foram marcados os dias, horários e locais de acordo com a disponibilidade deles. Em alguns momentos foram remarcadas as entrevistas, devido os diretores justificarem que tiveram imprevistos e não poderiam participar naquele momento. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. Os diretores indicaram os membros da unidade executora que participam da decisão da verba, para responderem aos questionários (apêndice 2). No entanto, apenas alguns foram devolvidos preenchidos, conforme se pode visualizar na tabela 5.

Tabela 5- Questionários entregues e devolvidos por escolas

Escola	Rio Verde		Jataí		Mineiros	
	entregues	devolvidos	entregues	devolvidos	entregues	devolvidos
Municipal que recebeu maior verba (2018)	9	2	11	5	6	1
Municipal que recebeu menor verba (2018)	5	2	5	3	6	2
Estadual que recebeu maior verba (2018)	6	1	5	2	8	4
Estadual que recebeu menor verba (2018)	5	1	6	2	6	3
Total de questionários	25	6	27	12	26	10

Fonte: dados da pesquisa.

Foi realizado o primeiro contato com os membros das UEx informados pelos gestores, que aceitaram participar da pesquisa e receberam os questionários. Foi definido um prazo limite para os membros entregarem para os gestores os questionários respondidos e no dia da entrevista foram recolhidos os questionários preenchidos pelos participantes. Observa-se que vinte e oito questionários não foram devolvidos, em geral os participantes alegaram falta de tempo para responder, segundo os diretores. No total foram entregues 78 questionários, sendo 25 entregues nas escolas de Rio Verde, 27 em Jataí e 26 em Mineiros.

Depois da coleta de dados, para corresponder aos objetivos propostos na pesquisa, os questionários e as entrevistas foram tabulados e analisados. Foram apresentados os resultados obtidos de forma descritiva, caracterizando uma análise qualitativa, e foram utilizados

referenciais teóricos que se relacionam ao tema para fundamentar e dialogar com os resultados encontrados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivos expor os resultados da pesquisa de campo realizada, analisados com base no suporte teórico abordado em todo o trabalho. Buscou-se entender a proposta do PDDE e a realidade encontrada nas escolas selecionadas. O propósito deste capítulo é compreender a realidade do programa nas instituições de ensino selecionadas, especialmente no que se refere à utilização da verba em cada escola. Para essa análise, entrecruzou-se as informações obtidas pelos participantes da pesquisa com o referencial teórico apresentado no primeiro e segundo capítulo, bem como com outras referências adicionais. Foi possível perceber que três categorias de análise emergiram dos resultados: autonomia, descentralização e gestão democrática. Antes de discorrer sobre elas, foram analisadas as informações obtidas e que subsidiam o entendimento destas categorias de análise detectadas e que abordam os conhecimentos do PDDE pelos participantes, os desafios e conquistas do programa para a escola, e a possível contribuição do PDDE na nota do Ideb. São apresentados os dados por cidade por meio de quadros expositivos e em seguida, comparadas as informações e apresentada a análise.

4.1 DESAFIOS E CONQUISTAS DO PDDE: O QUE DIZEM OS AGENTES ESCOLARES

Para iniciar o estudo de observação sobre as divergências do que é proposto pelo governo com o PDDE, e a realidade encontrada nas escolas da pesquisa, foi necessário entender o que os participantes diretamente envolvidos na decisão da verba conhecem sobre o programa. Segue o quadro 3 com as descrições do que foi relatado pelos participantes sobre o conhecimento sobre o programa.

Quadro 3 - Conhecimento dos participantes sobre o PDDE

Cidade	Participantes da pesquisa	Conhecem totalmente o programa	Conhecem parcialmente o programa	Objetivo do programa
Rio Verde	Membros Da UEx	6	0	Atender as necessidades da escola no âmbito financeiro, manutenção da escola, auxiliar no desenvolvimento pedagógico, na execução dos projetos de aprendizagem e desenvolver melhoria nas disciplinas críticas ⁸ quanto ao aprendizado do aluno.
	Diretores	4	0	Manutenção da escola, fornecer suporte financeiro para a unidade escolar.
Jataí	Membros da UEx	4	8	Atender as necessidades da escola no âmbito financeiro, manutenção da escola, auxiliar no desenvolvimento pedagógico, na execução de projetos de aprendizagem e desenvolver melhorias nas disciplinas críticas e no aprendizado do aluno
	Diretores	4	0	Manutenção da escola, autonomia oferecida, oferecer comodidades extras para as crianças, subsidiar na sistematização do planejamento de ação para a melhoria do Ideb e fortalecimento do pedagógico.
Mineiros	Membros da UEx	7	3	Atender as necessidades básicas da escola, promover melhoria na estrutura física e pedagógica da escola, fortalecer as práticas estudantis, autonomia e manutenção da escola.
	Diretores	4	0	Fornecer muitos produtos que não são adquiridos com a verba do município, manutenção da escola, fortalecimento das ações da escola e melhoria na aprendizagem.

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que 27,5% dos participantes dizem conhecer o PDDE parcialmente, e 72,5% afirmam conhecer totalmente o programa. Quando se analisa os objetivos do programa, segundo relatos dos participantes, a maioria das opiniões é a mesma e coincide com o objetivo divulgado pelo programa. No site do FNDE são expostos, de forma clara, esses objetivos, mas pode-se complementar quando o site o PDDE tem também o objetivo de dar suporte financeiro às escolas em caráter suplementar, e de fortalecer a participação social e a autogestão escolar (BRASIL, 2018a). Esses objetivos não apareceram nas respostas de nenhum participante, pois os participantes acreditam que a verba não é de caráter suplementar e sim fundamental para o suporte financeiro, apesar da autonomia, manutenção, melhoria da estrutura física e pedagógica aparecer. Outro ponto importante a ser mencionado é o discurso de dois participantes, segundo eles a verba é tão pequena que acaba não tendo objetivo nenhum na escola. Um diretor de Mineiros relata que o objetivo do programa não atende o básico, pois a

⁸ Os participantes não mencionaram quais disciplinas seriam caracterizadas como disciplinas críticas.

verba não contribui nem para as necessidades mínimas da escola: “se fosse usar a verba inteira para material de limpeza, olhe lá que não daria” (DIRETOR DE MM-). Um membro da UEx de Mineiros também acredita que apesar de relatar ter objetivos na escola o programa acaba não contribuindo efetivamente: “devido o pouco recurso disponível pelo programa, os objetivos são limitados e nem consigo citá-los” (MEMBRO 3 DA UEx de MM-).

Quando foi questionado sobre a importância do programa para a escola, a maioria dos participantes relatou que o programa é de extrema importância, devido o suporte financeiro que contribui para o andamento das atividades e melhoria do ensino. Foi mencionado por alguns membros que a verba contribui para a qualidade de ensino. Sabe-se que para oferecer essa qualidade é necessária a conscientização e valorização, por parte do governo, para construir estratégias com essa finalidade. Acredita-se que um dos caminhos é a implantação, o acompanhamento e avaliação do funcionamento desses programas educacionais.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) fazem uma observação sobre o termo qualidade da educação, que possui múltiplas significações, bem como apresenta diversos elementos internos e externos para qualificar e avaliar o processo educativo. Os autores relatam que a busca pela qualidade da educação é ampla e detalhada, e essa luta se torna responsabilidade de toda a comunidade escolar. No entender de Cabral Neto (2011), é necessário investir na qualidade para que tanto a classe burguesa quanto a classe de proletariado possam avançar na direção de padrões aceitáveis de qualidade. Para isso é necessário refletir sobre os fatores externos e internos da escola que interferem na qualidade da educação, e que dizem respeito à heterogeneidade, à pluralidade sociocultural da clientela e às condições que se materializam as práticas pedagógicas na escola.

Um dos objetivos da pesquisa foi investigar os desafios e as conquistas do programa na realidade escolar pesquisada, assim como quais são as limitações e os benefícios relacionados ao PDDE leva para nas escolas. Observa-se que na pesquisa obteve diversas concepções. O quadro 4 expõe as opiniões dos participantes sobre esses itens:

Quadro 4- Desafios e conquistas/ vantagens e desvantagens do programa segundo os participantes da pesquisa

	Participantes de Rio Verde	Participantes de Jataí	Participantes de Mineiros
Vantagens	Autonomia, manutenção da escola, recebimento de uma verba extra, proporcionar levantamento onde há maior necessidade, melhoria no ensino- aprendizagem e auxilia no suporte financeiro da unidade escolar.	Autonomia, gestão democrática, poder escolher a qualidade dos itens, e de acordo com a cultura da sociedade local, comprar no comércio local, adquirir algo de qualidade, colaborar com as despesas diárias, comprar o que realmente precisa de acordo com a realidade da escola, e ser uma verba extra para solucionar as necessidades da escola com rapidez.	Autonomia, gestão democrática, atender as expectativas dos professores e funcionários, agilidade que atende necessidades emergenciais, contribuição com a unidade escolar e na aprendizagem dos alunos, contribuição para o crescimento da escola.
Desvantagens	Atraso da verba e o valor pequeno que não supre nem as prioridades da escola.	Ser calculado baseado no senso do ano anterior, burocracia na distribuição da verba, quantidade restrita, limitação na utilização, e o atraso no envio da verba.	Falta de liberdade na compra devido os critérios já pré-estabelecidos, burocracia para a utilização, ter que comprar mais barato e de péssima qualidade.
Desafios	Conseguir empresas com documentação legalizada, negação e falta de interesse das empresas em fazer cotação e melhorar o desenvolvimento do aluno na escola.	Realizar as três cotações, falta de interesse das empresas nas licitações, divisão de custeio e capital regulamentação dos estabelecimentos para efetivar a compra, e as limitações e exigências pré-estabelecidas.	Comprar com uma verba pequena, divisão da verba em duas parcelas, aluno integral receber a mesma quantidade de verba de apenas um período, os professores usarem os aparelhos conseguidos pelo programa e comprar no cartão.
Conquistas	Freezer, armários, material de expediente, material de consumo, execução de projetos propostos no plano de ação, microfones.	Câmera de segurança, livros literários, portão grande da escola, som portátil, mesas e cadeiras, material pedagógico.	Cortinas, construção do muro, climatizadores, data-show, televisores e computadores.

Fonte: dados da pesquisa.

Buscando compreender as vantagens e conquistas do PDDE na realidade escolar e fazendo um comparativo entre as cidades, observa-se que a verba propicia inúmeros benefícios, alguns convergentes entre os participantes das cidades, como: autonomia, gestão democrática, ser uma verba extra para atender as necessidades básicas de acordo com a

realidade escolar e a melhoria no ensino- aprendizagem. Apenas os participantes de Jataí relataram como vantagem poder escolher a qualidade dos itens, e de escolher de acordo com a cultura da sociedade local, comprando e valorizando o comércio local. Segundo o diretor de JE-: “um exemplo é a alimentação dos alunos, em Goiás seria difícil incluir o peixe na merenda escolar, os alunos não gostam por não ser cultural esse tipo de comida aqui” (DIRETOR de JE-). Já os participantes de Mineiros reforçam também como vantagem a verba estar disponível para atender às expectativas dos professores e funcionários, e utilizar de forma ágil para atender as necessidades emergenciais. Dois respondentes relataram que não percebem vantagem nesse programa e pode-se observar que esses participantes são de escolas que receberam menor verba.

Mafassoli (2016) comenta que, durante décadas, os gestores das escolas públicas brasileiras não tinham recursos e, para tê-los, organizavam eventos na escola. Com base na pesquisa pode-se dizer que o programa interferiu nessa realidade, pois todos os participantes afirmaram que o programa é de extrema importância para a escola.

Pode-se observar que em relação às vantagens do programa, o estudo de Mafassoli (2016) e a realidade encontrada nessa pesquisa coincidem. Outra vantagem detectada pela autora e também mencionada pelos participantes é sobre a verba proporcionar autonomia, que para a autora é relativa, e a possibilidade de adquirir material de consumo, recursos didáticos, melhorar a estrutura física e promover ações para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, entre outros (MAFASSOLI, 2016).

Apesar das inúmeras vantagens do programa, sabe-se que ainda há muito o que avançar para melhorar a educação pública.

É possível afirmar que os recursos do PDDE básico e de suas modalidades, a partir do governo Lula da Silva, injetaram mais recursos nas escolas públicas. E naquelas onde a equipe gestora realizou uma gestão financeira responsável e onde o controle social ocorreu de forma mais efetiva, foi possível realizar reformas, reparos, melhorar a acessibilidade, realizar oficinas, comprar materiais pedagógicos e esportivos, adquirir recursos eletrônicos, ampliar o acervo da biblioteca, entre outros gastos de capital e de custeio. Porém, mesmo com essa ampliação no volume de recursos, ocorrida nos últimos dez anos, este estudo constatou que estes ainda são insuficientes para garantir todos os insumos necessários para uma educação com qualidade social (MAFASSOLI, 2016, p. 297).

Entre as desvantagens do programa, a mais comentada por todos os participantes é o valor pequeno repassado pelo PDDE. Outros problemas encontrados nas três cidades são: atraso da verba e burocracia, e limitação na distribuição da verba. Os participantes de Jataí também citaram como desvantagem a verba ser calculada baseada no censo do ano anterior,

pois podem entrar alunos novos na escola em maior quantidade do que os alunos que saem no ano letivo. Participantes de Mineiros relatam a falta de liberdade na compra devido os critérios já pré-estabelecidos, com isso, nota-se uma contradição dos próprios participantes, que afirmam a autonomia como um benefício e logo mostram que essa autonomia é limitada e que já vem pré-estabelecida pelo programa.

Como desafios, os participantes das três cidades mencionam a dificuldade com empresas para a cotação exigida, tanto com documentação legalizada, como falta de interesse das empresas nas licitações. Outro é a distribuição da verba, devido ser um recurso pequeno que não atende nem as necessidades emergenciais da escola, pela divisão de custeio e capital (mencionado pelos participantes de Jataí), e a divisão de receber em duas parcelas (mencionados pelos participantes de Mineiros). Alguns participantes de Rio Verde também mencionam que melhorar o desenvolvimento do aluno na escola por meio do programa se torna um desafio. Outro, encontrado em todas as escolas de período integral, é a verba calculada pela quantidade de alunos e não pelo tempo que ele fica na escola. “O gasto que tenho com um aluno que fica o dia toda na escola, é o dobro dos alunos que ficam apenas um período, por isso o valor consegue pagar apenas a metade do gasto dos alunos de tempo integral, mas nós temos que arrumar um ‘jeitinho’ de nos virarmos com o que vem” (DIRETOR DE JE-). Outro desafio mencionado pelos diretores de Mineiros é sobre o pagamento pelo cartão, que foi implantado recentemente pelo programa.

Pois até o ano passado pagava com cheque, esse ano o nosso Estado está no grupo da implementação do cartão, aí esse ano ia passar o cartão e muitas vezes não passava, mesmo tendo o dinheiro na conta. Tive diversos problemas com o cartão, chegou dias que fui no banco mais de três vezes, você nunca sabe se vai dar certo ou não” (DIRETOR DE ME+).

A implementação do cartão foi um novo mecanismo de movimentação de recursos do programa, para assegurar atualização da base de dados cadastrais do FNDE para entidades responsáveis pela gestão descentralizada do PDDE, favorecendo a interlocução entre essas entidades e os órgãos centrais, de modo a potencializar o monitoramento da execução do programa, tornando-se uma iniciativa que contribua para a boa gestão dos recursos (BRASIL, 2018b).

Foram mencionadas algumas conquistas adquiridas com a verba do PDDE no ano de 2018. Na maioria das escolas o recurso foi destinado ao setor pedagógico e a materiais de papelaria. Essa distribuição foi justificada por ser uma verba pequena e não ter condição de comprar itens de valor mais alto e de maior necessidade. Porém, em algumas escolas a verba

conseguiu atender os professores nas disciplinas, em projetos, fortaleceu o ensino-aprendizagem, foram adquiridos materiais para diversificar as aulas, materiais para atividades no recreio e materiais no dia a dia da rotina escolar. Percebe-se que os diretores listam alguns itens maiores adquiridos com a verba como, por exemplo, freezer, armários, microfones, climatizadores, reformas na escola como a construção do muro, e a possibilidade de adquirirem cortinas para as salas. Alguns participantes deixaram em evidência que distribuem a verba de acordo com a regra do programa, sendo 80% para aquisição de materiais de custeio e 20 % para compra de materiais de capital.

De todos os respondentes nos três municípios, apenas um acredita que a verba é suficiente para suprir as necessidades da escola, dois acreditam que às vezes e os demais afirmam que é insuficiente. É realizada a prestação de contas em todas as escolas selecionadas e, segundo os participantes, isso se dá por meio de notas eletrônicas, relatórios, preenchimento de planilhas, enviados junto com as notas fiscais e cópias dos cheques, ou comprovante de pagamento no cartão, para serem analisados pelo conselho fiscal e enviados à secretaria de educação ou para a coordenação do estado.

4.2 POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA NA NOTA DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Um objetivo específico da pesquisa foi investigar se existe relação entre a distribuição dos recursos do PDDE e o Ideb. Nota-se que as respostas dos participantes foram diversas a respeito dessa relação, na mesma instituição houve respostas controversas. A tabela 6 demonstra essas divergências:

Tabela 6- Quantidade de opiniões sobre possíveis influências do PDDE no Ideb

Cidade	Participantes	Afirmam influência	Negam influência	Não participam da avaliação
Rio Verde	Membros da UEx	3	1	2
Rio verde	Diretores	3	0	1
Jataí	Membros da UEx	9	0	3
Jataí	Diretores	2	1	1
Mineiros	Membros da UEx	8	0	2
Mineiros	Diretores	2	1	1

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que dos quarenta participantes da pesquisa, 27 acreditam na influência do programa nessa avaliação. Os participantes de Rio Verde acreditam nessa influência por dar condição de proporcionar atividades xerocopiadas e material de apoio pedagógico específicos para a prova; e por dar condição para desenvolver projetos voltados para atender esse objetivo e conseguir atender às necessidades dos alunos no ensino e aprendizagem. Já em Jataí acreditam que todo planejamento da utilização da verba é para melhoria do índice, das disciplinas críticas e adequação do ambiente escolar. Um diretor relata que, na sua concepção, “o programa é 100% dedicado a elevar o Ideb, e é preciso pensar no Ideb logo quando acaba a avaliação anterior, sendo necessário fortalecer toda a fragilidade de aprendizagem dos alunos, mudando os recursos das aulas para a memorização dos alunos” (DIRETOR de JE-). Este diretor afirmou que para uma boa educação, precisa haver aprendizado associado ao resultado, afirmando que o programa proporciona oferecer aos alunos a vivência prática, melhorando a aprendizagem. O programa contribui também porque permite realizar compras de materiais que ajudam diversificando as aulas. Em Mineiros os participantes acreditam nessa contribuição pois o PDDE proporciona fazer mais cópias (xerox) das atividades escolares direcionadas para disciplinas dessa avaliação e para adquirir materiais pedagógicos e didáticos: “tudo que a turma do 5º ano precisa, é atendido por meio dessa verba, visando alcançar a média” (DIRETOR de MM+). Isso pode indicar que os participantes acreditam que com mais cópias há maior chance de aumentar as notas, colocando em questão o fato da aprendizagem se limitar aos recursos didáticos e às tarefas xerocopiadas. O Diretor de ME+ também expõe essa contribuição e relata que a verba é toda direcionada para a melhoria do Ideb. Ele relata a preocupação em atingir a meta prevista para 2021: “no decorrer do ano fazem muitas ações direcionadas a atingir os resultados, e para elas são utilizadas as verbas do programa” (DIRETOR de ME+).

Observa-se que apenas três participantes não acreditam na influência do programa no Ideb, sendo dois deles diretores das escolas. No entender deles, a verba não contribui devido seu valor ser tão pequeno. Para o diretor de JM+ “tudo influencia no Ideb, como por exemplo, o aluno não estar na idade certa e a evasão escolar, e isso não pode ser amenizado por meio do programa” (DIRETOR DE JM+). Em Mineiros, segundo o diretor de ME, o programa não contribui de forma alguma, e todo investimento para essa avaliação vem por meio de verba do estado. Contudo, dez participantes não responderam sobre essa relação do programa com a avaliação, pois todos eles fazem parte de Cmei, que não participam dessa avaliação devido a faixa etária.

No contexto capitalista neoliberal, a educação precisa ser eficiente, eficaz, gerida de forma a obter melhores resultados com menores custos, que se proponha a formar pessoas com habilidades capazes de exercer atividades produtivas adequadas às demandas do mundo de trabalho. Para alcançar esses objetivos, as orientações aos sistemas educacionais centram-se na gestão educacional e escolar em uma perspectiva gerencial, comprometida com as competências e habilidades requeridas pelo mercado; na autonomia e descentralização dos entes subnacionais e instituições educativas, que se constitui mais em transferência de responsabilidades do que propriamente descentralização, em que o Estado atua como avaliador da qualidade das ações empreendidas (CÓSSIO, 2014).

4.3 PDDE E A AUTONOMIA NAS ESCOLAS

Uma das vantagens do programa mais mencionadas pelos participantes foi de promover autonomia para a escola, que coincide com um dos objetivos do programa. Pesquisar e refletir sobre essa “autonomia” oferecida foi necessário nessa análise dos resultados. Houve divergências nas opiniões sobre essa autonomia. Todos os participantes de Rio Verde afirmam que o programa traz autonomia para a escola, entendendo que a verba tem um planejamento, mas proporciona à escola a autonomia de escolha sobre o que comprar, de acordo com a realidade escolar. Porém um membro dessa cidade disse que essa autonomia é relativa, porque essa possibilidade de escolher como gastar é limitada, visto que a verba já vem direcionada. Em Jataí e Mineiros todos os participantes acreditam que o PDDE traz autonomia para a escola, mesmo sendo um recurso limitado. O diretor de MM+ reforça essa autonomia e faz uma comparação da verba do PDDE com a da merenda escolar, especificamente. Segundo ele, atualmente não se recebe mais a verba da merenda e sim os alimentos já estabelecidos pela prefeitura. “Quando recebíamos a verba da merenda escolar, a gente fazia mais coisas, o lanche era diferente, tínhamos condição de comprar frutas” (DIRETOR MM+). Na sua realidade, a verba da merenda centralizou novamente, passando para a secretaria de educação e chegando nas escolas os alimentos já comprados e escolhidos.

Freitas (2016) menciona três aspectos da autonomia proposta na gestão democrática da educação: pedagógico, administrativo e financeiro.

A Autonomia Pedagógica se dá quando o planejamento se desloca para o plano local, permitindo que os próprios atores sociais encontrem propostas metodológicas adequadas à sua realidade, sem perderem, no entanto, a vinculação com as diretrizes e normas do sistema público. Isto é possível quando a comunidade escolar constrói de forma coletiva a sua proposta pedagógica, que se materializa no Projeto Político

Pedagógico (PPP). Já a Autonomia Administrativa se refere à forma de gestar a escola. Se antes havia um modelo piramidal, burocrático, no qual as decisões eram tomadas de maneira impositiva, hoje surge um modelo circular, caracterizado pelo emprego de formas coletivas de gestão. Neste modelo, o cargo de diretor não é mais um “cargo de confiança”. Nem tão pouco o diretor administra a escola sozinho, pois agora ele pode contar com o Núcleo Gestor e os Órgãos Colegiados, dentre os quais, podemos destacar o Conselho Escolar. Eis que surge a necessidade do processo de escolha dos dirigentes escolares, que pode se dar de várias formas, sendo que a mais usual é a Eleição Direta. Com relação à Autonomia Financeira, esta ocorre por meio do repasse de recursos de dinheiro direto para as unidades escolares que garantem a sua manutenção e desenvolvimento (FREITAS, 2016, p. 65, grifos da autora)

Observa-se que tanto os autores pesquisados quanto os participantes da investigação possuem divergências sobre essa autonomia que Freitas (2016) chama de autonomia financeira do programa para a escola. Mafassioli (2016), assim como a maioria dos participantes desta pesquisa, acreditam que o programa oferece autonomia, mesmo com sua formulação e as reformulações, sendo um dos exemplos de estratégias para buscar a descentralização das políticas e a autonomia da escola. Lima, Oliveira e Guardacheski (2016) afirmam que o PDDE não garante essa autonomia por completo, visto que só possuem a autonomia efetiva para adquirir os produtos, tornando-se uma autonomia parcial. Já Freitas (2016) não acredita que os programas ofereçam autonomia, sendo apenas programas que buscam acumulação do capital, desresponsabilizando o Estado, para se tornar apenas regulador da educação. Silva (2015) faz a observação de que os envolvidos não se atentam para a falta de que o programa oferece apenas uma autonomia relativa, naturalizando esse processo de direcionamento da verba, o que ficou evidente também nessa pesquisa. De acordo com os resultados encontrados em Jataí, pode-se afirmar que a autonomia nas escolas municipais e estaduais investigadas também é relativa, pois apesar da sensação de gozar desta possibilidade, as regras e determinações para utilização da verba limitam o que pode ser feito.

4.4 DESCENTRALIZAÇÃO DA VERBA PARA A ESCOLA

O PDDE e suas ações agregadas vêm se ampliando no decorrer dos anos, até 2008 o programa beneficiava apenas o nível escolar do ensino fundamental, expandindo-se em 2009 para toda a educação básica, incluindo as escolas de educação infantil e ensino médio (BRASIL, 2018b). Pode-se observar que em todas as cidades da pesquisa foi analisado um Cmei, e todos eles foram selecionados por receber menor verba do PDDE.

Foi investigado na pesquisa, quais seriam as ações agregadas do PDDE existentes e outras verbas que são encaminhadas para as escolas contribuindo para essa descentralização. Na escola RE- faz parte as ações: Escola Conectada e Escola Acessível, na RM- os

participantes afirmam não conhecer as ações do PDDE, o diretor da RM+ menciona a participação do Escola Conectada e do Mais Alfabetização e afirma ter conhecimento dessas ações. RE+ relata que a escola participa do Escola Conectada e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Em Jataí o diretor JE- mencionou o Proescola e ressaltou a importância do programa. JM+ relatou ter conhecimento sobre as ações agregadas do PDDE e a escola participa do PDDE Qualidade, Mais Alfabetização e, apesar de conhecer o Mais Educação, nunca teve esse programa na instituição. Na escola JE- os participantes não têm conhecimento das ações agregadas. Na JE+ afirmaram conhecer e participar do Novo Mais Educação, Acessibilidade, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador e Escola Sustentável. Na JE- os participantes não têm conhecimentos das ações agregadas do PDDE, porém quando foram mencionadas algumas, disseram que a escola tinha o Mais Educação, antes de passar a ser escola integral.

Nas escolas de Mineiros, a MM- não faz parte de nenhuma das ações agregadas. Na MM+ havia o Mais Educação, porém acabou. Esse ano mandaram o Mais Alfabetização para a escola, porém se limita ao primeiro e segundo ano. O diretor ressaltou o quanto o Mais Educação foi positivo na escola. Apesar de a escola não ter atingido a média prevista do Ideb no ano anterior, conseguiram a média 6,0. No seu entender, sem o Mais Educação não teriam atingido nem mesmo 6,0, pois “os alunos estão chegando no quinto ano muito fracos, com esse negócio de não poder reprovar” (DIRETOR DE MM+), e o Mais Educação dava condição dos alunos terem aula de reforço todos os dias da semana, para todas as turmas. Cortando o programa, de acordo com o diretor, dificultou bastante. Na ME+ recebiam do Ensino Médio Inovador, porém não recebem mais também. Foi uma verba cortada e na opinião do diretor o programa era o mais significativo para a escola. Também já receberam verba para Acessibilidade, que é construção de rampas, sinalizações de acessibilidades, adequação de portas; e teve ainda o Mais Educação, que também foi cortado. Na ME- os respondentes afirmam ter conhecimento das ações agregadas, porém não participam de nenhuma. No final o diretor informou que recebeu a verba do Mais Alfabetização, mas não foi gasta, “porque é para pagar monitor para ficar na sala do segundo ano e ganhar R\$ 150,00 por mês, e não acharam ninguém para trabalhar por esse valor” (DIRETOR ME-), portanto a verba será devolvida sem utilizar.

Observa-se na pesquisa dois grandes problemas que devem ser enfrentados para melhorar a gestão da verba: a falta de troca de informações entre a gestão e os membros da UEx e também entre gestores da mesma rede de ensino. Acredita-se que se tiver esse compartilhamento de informações a maioria conhecerá os problemas, de modo a ter acesso e

obter benefícios. Outro ponto observado é a competição velada entre as redes de ensino, sendo resultado de um pensamento educacional liberal, pois onde prevalece o individualismo e a competição não há lugar para a solidariedade.

Atualmente o PDDE integra um modelo descentralizado de gestão financeira de programas educacionais. De 1995 até o ano de 2003, tratava-se de um único PDDE, o programa foi se expandindo além do formato tradicional, tornando-se o PDDE Universal, associado a um determinado programa de governo: PDE Escola, Ensino Médio Inovador; Escola Aberta; Educação Integral; PDDE mais Educação; Educação no Campo; Quadras Esportivas (MOREIRA, 2012). Conforme se observa, a maioria dos participantes relatou que conhece as ações agregadas ao PDDE e recebe ou já recebeu benefícios de algumas dessas ações, como o Proescola, o Mais Alfabetização, o Mais Educação, entre outros. Também afirmaram receber outras verbas como o PDEM, que é uma verba municipal, também calculada pela quantidade de alunos.

Segundo os participantes da pesquisa, existem outras verbas recebidas na escola, que também fazem parte dessa descentralização e que são de extrema importância. A RE+ recebe o PDEM, que é uma verba municipal; a RM- recebe: PDEM, PNAI, FME. A RE- e a RE+ recebem o ProEscola. Tanto na JM+ como na JE- os participantes afirmaram não receber nenhuma outra verba além do PDDE. Na JE+ e na JM- mencionaram o ProEscola. Este último o diretor relatou que nesse programa é mais fácil administrar o recurso, que ele dá condição para fazer reparos na escola e ajuda no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por ser uma instituição de tempo integral eles recebem verba do fomento, o diretor fez a observação que a verba não vai para a escola, eles passam a demanda para a subsecretaria e recebem o produto, e não o dinheiro. Ele afirmou a demora desse processo, questionando a qualidade dos itens e toda a burocracia até chegar a demanda na escola. “Embora a verba seja grande, não vem diretamente para a escola, precisa esperar todos os passos para se conseguir o que é solicitado” (DIRETOR DE JM-). Este participante fez uma comparação desse programa com o PDDE, “pois se fosse como o PDDE, a verba seria destinada diretamente à escola, e assim se compraria mais rapidamente os materiais de necessidade (DIRETOR DE JM-). As escolas MM+ e MM- recebem outro recurso, que é enviado pelo município chamado PMDDE, um programa específico que paga R\$ 3,00 por aluno mensalmente, segundo eles não têm burocracia e têm mais liberdade na utilização. A ME+ recebe outro recurso, de origem estadual, que vem duas vezes ao ano, e também é dividido por quantidade de aluno e a escola aluga a quadra para arrecadar dinheiro, faz gincanas e eventos para obter recursos

extra, a serem gastos onde não se pode utilizar o dinheiro do PDDE. Na ME- possui o ProEscola e os participantes relatam que é com esse recurso que se mantém as despesas.

Alguns autores como Lima, Oliveira e Guardacheski (2016), Rodriguez (2006) e Marinheiro e Ruiz (2017) acreditam que o programa pode ser uma estratégia de descentralização das ações do governo federal nos municípios e estados e, portanto, consequentemente, repassa a responsabilidade de aplicação, prestação de contas e manutenção física das escolas para elas mesmo, abrindo possibilidades de conseguir recursos de fontes privadas, em meio a parcerias ou ações coletivas.

4.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO USO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

Todas as instituições de ensino investigadas possuem UEx, que tem o intuito de oferecer uma gestão democrática, de forma que a comunidade escolar participe na decisão da utilização da verba. Na maioria das escolas a escolha dos membros da UEx é realizada por meio de eleições ou assembleias, apenas três participantes relatam que é mediante a disponibilidade e interesse dos membros da comunidade escolar. Buscou-se observar de que forma a UEx garante essa gestão democrática e se a verba está sendo distribuída de forma democrática dentre as disciplinas. O quadro 5 expõe a forma como são escolhidos os membros da UEx, segundo os participantes.

Quadro 5 - A escolha dos membros das UEx nas escolas selecionadas:

Escola	Membros da UEx	Diretores
RM-	Eleição	Eleição direta
RM+	Assembleia	Assembleia em reunião com a comunidade escolar
RE+	Assembleia	Eleição direta
RE-	Eleição	Eleição direta
JM-	Assembleia	Assembleias
JM+	Reunião	Reunião com todos funcionários da escola
JE+	Assembleias	Eleição
JE-	Reunião	Reunião
MM-	Eleição	Conselho escolar
MM+	eleição	Votação
ME+	Disponibilidade e interesse dos membros	Votação
ME-	eleição	Eleição

Fonte: dados da pesquisa.

Na escola RM+, segundo o diretor, ocorrem reuniões em que são registradas em ata as decisões sobre o planejamento da aplicação do recurso mensalmente. Na escola RM- é feita com o conselho escolar, e na RE+ e RE- são feitas uma vez ao mês, ou seja, são mensais.

Na escola JE+a seleção dos membros é feita por meio de uma reunião com todos os membros da escola, “do porteiro ao diretor” (DIRETOR DE JM+), nesse momento é explicado sobre o programa e faz-se a votação para escolher os membros, sendo divididos por setores cada representante, deixando três vagas para a comunidade. O diretor afirma ser difícil a participação dos membros da comunidade nas reuniões e decisões. Na escola JM-, nesse ano de 2018, entraram oito funcionários novos, normalmente a mudança é de três em três anos, mas nesse ano de 2018 eles estão alterando o estatuto e por isso mudou diversos membros. Na escola é feita assembleia e são reunidos alguns membros, embora não se consiga reunir todos, e essas assembleias são feitas duas vezes ao ano, quando chega a verba. Na escola JE- a escolha dos membros é feita por meio de eleição e as funções são distribuídas de acordo com as habilidades afins e existem reuniões a cada bimestre ou extraordinariamente de acordo com a necessidade, são escolhidos representantes de professores, de pais dos alunos, de alunos e do administrativo. As funções são de acordo com o estatuto do conselho, sendo que o diretor e o secretário já são parte do grupo e, ainda, é obrigatório o diretor ser o presidente. Este diretor observa que os outros membros são escolhidos de acordo com as pessoas que são mais próximas da escola. É relatado que existem reuniões para definir a distribuição da verba, porém ficou dúvida sua fala, pois ela também explicou que acontece no encontro coletivo dos professores no final do semestre, e que os docentes precisam fazer ações e intervenções que precisam de verba, e nesse momento já é pensada a distribuição do recurso do PDDE.

Na cidade de Mineiros, a MM- tem o conselho, porém eles nunca o consultaram para decidir sobre a verba, pois “como a verba é [...] pouca, a gente já decide o que acha mais urgente e compra” (DIRETOR DE MM-). Não tem reuniões para discutir sobre a verba, os gestores analisam as prioridades e aplicam as verbas. Na escola MM+a escolha dos membros é feita geralmente por meio de votação, há eleições para escolher pais, professores, representantes da comunidade, funcionários, e não escolhe alunos devido à faixa etária. Segundo ele, o diretor não faz parte, “temos que escolher pessoas acessíveis, não adianta escolher alguém que quando a gente precisa não vai estar” (DIRETOR DE MM-). Não tem reuniões para decidir o destino da verba, segundo ele já tem o direcionamento de onde vai ser gasta. As reuniões são apenas para repassar o que foi gasto, quem decide sobre a verba é a equipe pedagógica. O ME+ relata que a unidade executora é composta de quinze membros, sendo sete representantes da escola, uma parte representada por pais, alunos e comunidade e

ainda tem o membro nato, que é a direção. Segundo ele, tem dois anos que o diretor se tornou obrigatoriamente o presidente. Existem reuniões específicas quando a verba vem para saber como será utilizada e tem reunião por área para saber as prioridades do momento. Na ME- os membros são selecionados por meio de eleição. Tem o estatuto a ser seguido e, segundo ele, de acordo com a quantidade de votos vai ocupando os primeiros cargos. Para a decisão da verba, faz-se uma reunião gerencial, porém não são todos os membros que participam quando vem a parcela da verba, duas vezes ao ano.

Percebe-se que há divergências nas respostas dos participantes da mesma escola, como nas MM+, RE-, ME+, causando dúvida se realmente existe essa gestão democrática na distribuição da verba e na escola dos membros da UEx. Na pesquisa todos os respondentes acreditam que essa unidade é importante, tanto para a administração do recurso quanto para a fiscalização da utilização da verba. Em geral, fazem parte da UEx nas escolas selecionadas: pais, alunos (acima de dezoito anos, geralmente matriculados no ensino fundamental II e no ensino médio, devido a essa faixa etária), funcionários de cada segmento e gestor. Segundo o site do MEC (BRASIL, 2018b), para se constituir a UEx é necessária integração entre a escola e a comunidade. Recomenda-se que o membro que tomar a iniciativa da criação da UEx deve conscientizar pais, alunos, professores e servidores da escola sobre a finalidade e os benefícios da constituição que a entidade poderá proporcionar. É necessário fazer a divulgação pelos meios de comunicação, realizar encontros, palestras e reuniões, mencionando a importância e a necessidade da fundação dessa UEx (BRASIL, 2018b).

Entendendo que o PDDE é um programa que tem o intuito de propor a descentralização da verba, Cabral Neto (2011) alerta que a descentralização nem sempre estimula a democracia, muitas vezes ela é apenas uma forma mais eficiente de controlar os gastos públicos. Em contrapartida, o autor aponta alguns pontos positivos dessa descentralização, como: o intuito de propor condições favoráveis para tornar mais eficazes as políticas públicas; o direito de escolher os equipamentos sociais que oferecem melhor qualidade; e a participação dos cidadãos envolvidos nas decisões da verba de acordo com a sua realidade e demanda. Foi observado que esses pontos positivos mencionados pelo autor não coincidem totalmente com a realidade investigada.

Em contrapartida, foi relatado que em algumas escolas não ocorre a atuação dos professores na decisão da verba, entretanto a maioria dos participantes relatou que os professores participavam da decisão. Foi possível observar em suas justificativas que é uma participação não “ativa”, ou seja, na maioria das escolas eles participam apenas levantando as demandas da disciplina, elaborando projetos, por meio de pesquisas de opiniões, ou recebem

o repasse de informações após as reuniões gerenciais do setor pedagógico e do grupo gestor. Riscal (2016) faz uma crítica a essa “falsa democracia”.

A simples constituição de um Conselho Escolar não tem, por si só, o condão de transformar a gestão em democrática. De fato, a realidade escolar mostra algumas experiências que inspiram reflexões sobre quais os elementos necessários para que os Conselhos Escolares cumpram aquilo que deles se espera, isto é, que se caracterizem como espaços de participação coletiva da comunidade escolar na gestão da escola. Dentre estas experiências, destaca-se a instituição de processos de gestão democrática “proforma” ou de aparências, que tem sido estudada por diversos autores. Neste tipo de situação não existe a recusa ou resistência em sua implantação, porém o processo é caracterizado por práticas que são democráticas apenas no discurso (p. 50, grifos do autor).

É necessário que haja a participação efetiva da comunidade escolar, inclusive os professores da escola, para conseguir uma gestão democrática. Não se pode culpabilizar essa classe da não efetivação na utilização da verba, pois sabe-se da realidade da profissão, na qual se depara com um descaso financeiro e por isso uma sobrecarga de responsabilidade e alta carga horária dos professores, contudo, é preocupante e não democrático quando não há essa participação ativa de todos os membros

Outro objetivo foi analisar como essa verba é utilizada pelas disciplinas. Em algumas escolas, a distribuição entre as disciplinas é realizada de acordo com a necessidade e prioridade, ou seja, as disciplinas que precisam da verba com maior urgência são beneficiadas. Nas outras escolas não há essa separação por disciplina, são adquiridos os materiais para utilização por toda a escola. Porém, percebe-se que quando há essa prioridade em relação às disciplinas, é devido às avaliações externas.

Com isso observa-se que a gestão democrática está relacionada a um novo modelo de gerenciamento dos serviços públicos, dentre eles a educação, e mesmo que o conceito da gestão democrática esteja associado às ideias de democracia, de participação, de cidadania, é importante que se analise se essa democracia, assim como a autonomia, é realidade no contexto educacional.

Buscou-se, com a exposição e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, apresentar os resultados que respondem aos objetivos propostos pela pesquisa, vinculando a realidade encontrada com a proposta teórica e das demais pesquisas realizadas sobre o PDDE. É importante conhecer as políticas educacionais em sua totalidade, não só na fase de implantação e implementação, mas também de acompanhamento e avaliação dos impactos destas políticas nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar os desafios e conquistas da utilização do programa dinheiro direto na escola (PDDE) pelas instituições de ensino municipais e estaduais das três cidades mais populosas do sudoeste goiano: Rio Verde, Jataí e Mineiros. Iniciamos uma breve análise sobre o sistema capitalista e seu impacto na educação, compreendendo o papel e interessado Estado e a formação das políticas educacionais. Na sequência, foi possível entender que dentro dessas políticas foram criados órgãos, fundos e programas direcionados à educação, dentre esses programas, o PDDE, que foi objeto de estudo da pesquisa. Foi realizada uma pesquisa de campo, que teve como instrumento de coleta de dados: questionários e entrevistas, bem como foi exposto todo o caminho percorrido para chegar à análise dos dados, que se baseou em três categorias centrais: autonomia, gestão democrática e descentralização.

O ponto de partida da investigação contemplou a compreensão de conceitos importantes relacionados à gestão educacional pública, como autonomia e gestão democrática, desenvolvidos no decorrer dessa pesquisa. Compreende-se que a gestão democrática é um dos princípios básicos que norteiam o ensino e que devem ser compartilhados entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Para democratização da gestão a tomada de decisão deve ser coletiva e partilhada. Percebeu-se na pesquisa que essa democratização da gestão, assim como a autonomia, embora estejam presentes em alguns discursos de sujeitos e no que se espera da escola pública, não são totalmente encontradas na realidade averiguada.

Os espaços de ensino são disputados por propostas políticas, as chamadas neoliberais e as democráticas participativas, que possuem características diferentes e criam mecanismos segundo a sua intencionalidade para a educação. No sistema que estamos inseridos atualmente destaca-se a participação do Estado, e se delimitam duas classes, burguesia e proletariado, que se caracterizam pela exploração do proletariado, voltado ao acúmulo do capital, e oferece uma administração pública gerencial, desresponsabilizando o Estado para as questões sociais, dentre elas a educação.

Uma estratégia desse Estado gerencial para a educação é a implantação de políticas educacionais com o discurso de descentralização financeira. O que se pode notar é que esse mecanismo é utilizado para desresponsabilizar o governo, passando a responsabilidade para os municípios e até mesmo para as escolas. Percebeu-se que para chegar a oferecer uma qualidade de ensino nas escolas públicas é necessário ir além dessas implantações de projetos,

programas e ações agregadas que têm o discurso de levar autonomia e gestão democrática para a escola. Em contrapartida, foi possível concluir que a autonomia do PDDE na realidade das escolas é uma autonomia relativa, pois já possui direcionamento pré-estabelecido para utilização da verba.

Observou-se que apenas a criação de UEx para o PDDE não garante uma gestão democrática, pois se entende que em um Estado regulador e assistencialista, essa democracia é uma “falsa democracia”, visto que exclui os direitos e a liberdade de expressão do proletariado e favorece a minoria.

A pesquisa apontou as conquistas e os desafios alcançados pelo PDDE nas escolas do sudoeste goiano, assim como as vantagens e desvantagens do programa, como por exemplo, a autonomia relativa, o suporte financeiro e a contribuição no ensino e aprendizagem dos alunos. Percebeu-se também que, por possuir mais alunos matriculados, as escolas recebem maior quantidade de verba e consequentemente conseguem adquirir maiores conquistas do que aquelas que possuem poucos alunos e recebem menor verba. O recurso enviado pelo PDDE não supre as necessidades básicas em nenhuma das instituições pesquisadas, exigindo a seleção de prioridades e a busca de melhores estratégias de distribuição do dinheiro no ambiente escolar.

Observou-se que ainda falta conhecimento dos envolvidos nas UEx em relação ao programa, porém o PDDE consegue alcançar o objetivo de dar suporte financeiro às escolas em caráter suplementar. Em contrapartida, os resultados indicam que o programa não fortalece a participação social e a autogestão escolar totalmente.

Os resultados obtidos demonstraram que o programa é de extrema importância para a escola, contribuindo para o seu desenvolvimento, devido à disponibilização da verba para atender algumas das expectativas dos professores e funcionários, e podendo ser utilizada de forma ágil para atender as necessidades emergenciais, entretanto existem diversos desafios a serem enfrentados pela realidade escolar, como o atraso no recebimento da verba, a burocracia para sua utilização, a quantidade insuficiente, a limitação na sua distribuição, entre outros.

Em relação à possível interferência da verba do PDDE para o Ideb dentro das escolas, os respondentes afirmaram que o programa contribui de diversas formas para o desafio em alcançar médias previstas nessa avaliação. Essa influência aparece por meio do planejamento da utilização da verba em função do índice, ou seja, viabilizando melhores condições de ensino e aprendizagem, pois acredita-se na importância do aprendizado associado ao resultado para qualificar a educação. Em decorrência desse discurso, que também é adotado pelo Estado

regular e pelo sistema capitalista, existe grande preocupação em adquirir materiais pedagógicos e didáticos, e criar diversos mecanismos para atingir as metas impostas.

Foi possível observar que o PDDE não garante autonomia por completo na escola, tornando-se limitada apenas à aquisição dos produtos. Apesar da sua ampliação e diversas ações agregadas, o programa tende a ser uma estratégia de descentralização das ações do governo federal para as escolas, visto que disponibiliza uma verba que é insuficiente para as prioridades básicas e, conseqüentemente, repassa a responsabilidade de aplicação, prestação de contas e manutenção física para elas, que por sua vez buscam estratégias que possibilitem angariar outros tipos de recursos, por meio de ações coletivas e fontes privadas, parcerias, dentre outras, para conseguir manter a escola.

Essa pesquisa se limitou aos municípios de Rio Verde, Jataí e Mineiros, sendo investigadas quatro escolas em cada município. Existe a necessidade de se fazer um estudo mais aprofundado sobre de que forma o programa pode contribuir diretamente na qualidade do ensino, pois o instrumento utilizado nesta pesquisa se restringiu à opinião dos participantes, que por sua vez, aparentemente, podem ter sido influenciadas por outras opiniões ou consultas realizadas na internet.

Cabe ainda o desenvolvimento de pesquisas em outras regiões do país, pois cada realidade pode interferir na gestão deste recurso e na definição das prioridades dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Renata Machado de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências**. Goiânia, GO, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2014.
- BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O Ideb como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem Escolar: uma visão crítica. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-32.
- BRASIL. Decreto n. 9.007, de 20 de março de 2017. Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/legislacoes/decretos>. Acesso em 2018d.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**, 2018a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- BRASIL. **Ministério de Educação (MEC)**, 2018b. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2018.
- BRASIL, Presidência da República (F.H. Cardoso) **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995. Disponível em: www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018c.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma nova gestão para um novo estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**, São Paulo, n. 1, p. 5-24, 2001.
- BURAKI, Gislaine. **A gestão democrática e os conselhos escolares na rede pública municipal de ensino de Cascavel- PR: implementação, limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.
- CABRAL NETO, Antônio. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: JUNIOR, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília, Editora Liber Livro, 2011. p.125-142.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. **Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas – UFPel, 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p. 203-222.

FARENZENA, Nalú; ARAÚJO, Emílio. Espaços de democratização na gestão financeira da educação. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa (Org.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

FREITAS, Carmen Laenia Almeida Maia de. **A influência da política de financiamento da educação: os programas federais na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**. Campinas, SP: Ed Papirus, ed:12, 2005.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2016**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 7 de maio de 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura F. Carapeto (Org). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2008, p.33-58.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Miriane Soares de; GUARDACHESKI, Andriele Petrouski. Avanços e desafios no processo de implementação do Programa Nacional De Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Irati-PR, v. 20, n. 2, p. 301-321, 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTOREgina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p.1-38.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5.ed. São

Paulo: Atlas, 2007.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 12, p.1-18, 2015.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Programa Dinheiro Direto na Escola: (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MARINHEIRO, Edwylson de Lima; RUIZ Maria José Ferreira. Percurso político e histórico do Programa Dinheiro Direto na Escola e a parceria público-privada na gestão escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 274-289, 2017.

MARINHEIRO, Edwylson de Lima **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a democratização da gestão escolar no município de Londrina**. Dissertação (Mestrado Em Educação), Universidade Estadual De Londrina, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLER, Emerson Souza. **O papel do conselho deliberativo da comunidade escolar-CDCE no controle social do Programa Dinheiro Direto Na Escola-PDDE em escolas da educação básica no município de São José Dos Quatro Marcos-Mt**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Gestão financeira descentralizada: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação básica e o PNE/2011-2020: políticas de avaliação democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

PEGORARO, Rochele Cristina; COSTA, Áurea. Consequências para a gestão escolar do programa do governo federal Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Teoria e Prática**, v. 11, n. 21, p. 66-67, jul.-dez. 2003.

RISCAL, José Reinaldo. **Mapeamento quantitativo dos impactos da gestão democrática no desempenho das escolas públicas no Ideb 2013**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2016.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR; OLIVEIRA (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: 2006, p. 17-35.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Medidas de democratização da gestão e trabalho docente em escolas públicas em Belém. **Revista Labor** [Online], Belém, v.1, n. 2, p. 44-63, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

TITOTO, Sheule Anne Labre. **Utilização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola pela disciplina Educação Física nas escolas públicas de Jataí – Goiás**. 2016. 66 f. Monografia. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

SILVA, GIVANILDO DA. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. 2015. 136 f. Mestrado em educação. Universidade federal de Alagoas, Maceió. 2015.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873- 895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2009.

VAZ, Joana D’Arc; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista**. Paranavaí: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, 2010.

VIANA, Fábila Gonçalves Manso; CAMPOS, Gabriel Moreira. Aplicação de recursos públicos federais e transparência em escolas estaduais do Espírito Santo no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. **Revista de Administração de Roraima-RARR**, Boa Vista, v. 4, n. 2, p. 97-114, jul.- dez, 2014.

ANEXOS

Anexo 1 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 e rede de ensino municipal em Rio Verde

Unidade Executora	Total de alunos	Valor total recebido em 2018
1.	378	9.220,00
2.	371	8.960,00
3.	71	3.480,00
4.	214	5.340,00
5.	471	11.680,00
6.	645	17.560,00
7.	223	5.520,00
8.	295	7.080,00
9.	210	5.200,00
10.	568	13.620,00
11.	892	20.700,00
12.	174	4.540,00
13.	239	6.440,00
14.	22	2.500,00
15.	148	4.960,00
16.	182	4.940,00
17.	123	3.460,00
18.	994	23.100,00
19.	137	3.800,00
20.	321	7.540,00
21.	316	8.460,00
22.	120	3.400,00
23.	863	19.100,00
24.	77	2.540,00
25.	795	20.740,00
26.	175	4.500,00
27.	120	3.400,00
28.	92	3.380,00

29.	506	11.480,00
30.	587	13.400,00
31.	150	4.000,00
32.	100	3.000,00
33.	58	2.220,00
34.	226	6.820,00
35.	917	20.540,00
36.	154	4.140,00
37.	219	5.380,00
38.	724	18.060,00
39.	174	5.720,00
40.	299	7.100,00
41.	247	7.000,00
42.	438	10.240,00
43.	403	9.840,00
44.	241	6.240,00
45.	244	6.360,00
46.	490	10.800,00
47.	157	4.140,00
48.	142	3.840,00
49.	362	8.900,00
50.	294	7.120,00
51.	911	20.420,00
52.	540	12.280,00
53.	301	7.260,00
54.	829	20.940,00
55.	247	6.060,00
56.	149	4.160,00
57.	729	16.540,00
58.	524	12.740,00
59.	732	17.020,00
60.	216	5.320,00
61.	149	3.980,00

62.	231	5.680,00
63.	602	14.060,00
64.	238	5.940,00
65.	711	16.780,00
66.	143	5.220,00
67.	40	2.860,00
68.	247	6.300,00
69.	15	2.300,00
70.	374	9.720,00
71.	147	3.920,00
72.	297	7.180,00

Fonte: Site de pesquisa do PDDE 2018. (Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/pdde/>).

Anexo 2 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 da rede de ensino estadual em Rio Verde

Unidade Executora	Total de alunos	Valor total recebido em 2018
1.	207	2.570,00
2.	917	20.540,00
3.	1.139	23.960,00
4.	525	13.120,00
5.	1144	11.940,00
6.	909	19.420,00
7.	716	16.100,00
8.	92	3.380,00
9.	647	14.780,00
10.	583	13.380,00
11.	683	15.320,00
12.	198	5.080,00
13.	900	20.740,00
14.	979	22.500,00
15.	1275	27.340,00

Fonte: Site de pesquisa do PDDE 2018. (Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/pdde/>).

Anexo3: Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 e rede de ensino municipal em Jataí

Unidade Executora	Total de alunos	Valor total recebido em 2018
1.	873	20.500,00
2.	102	3.040,00
3.	171	4.480,00
4.	63	2.260,00
5.	171	4.420,00
6.	296	7.220,00
7.	204	5.080,00
8.	96	2.980,00
9.	191	5.000,00
10.	86	2.720,00
11.	248	6.020,00
12.	119	3.440,00
13.	440	10.640,00
14.	238	7.360,00
15.	455	10.940,00
16.	198	5.260,00
17.	446	10.220,00
18.	169	6.360,00
19.	142	3.840,00
20.	455	11.480,00
21.	38	2.760,00
22.	534	14.260,00
23.	274	7.080,00
24.	278	8.000,00
25.	173	5.660,00
26.	71	3.420,00
27.	213	5.560,00
28.	486	11.920,00
29.	170	5.580,00
30.	449	10.700,00

31.	619	14.340,00
32.	313	7.800,00
33.	60	3.200,00
34.	233	7.280,00
35.	71	3.540,00
36.	117	5.300,00
37.	66	3.380,00

Fonte: Site de pesquisa do PDDE 2018. Dados atualizados até 20/09/2018 (Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/pdde/>)

-

Anexo 4—Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 na rede de ensino estadual em Jataí

Unidade Executora	Total de alunos	Valor total recebido em 2018
1.	792	18.160,00
2.	945	20.680,00
3.	380	9.200,00
4.	564	12.520,00
5.	670	15.540,00
6.	193	4.920,00
7.	1.087	23.340,00
8.	746	17.180,00
9.	334	7.740,00
10.	932	21.860,00
11.	877	19.620,00

Fonte: Site de pesquisa do PDDE 2018.(Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/pdde/>)

Anexo 5 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 e rede municipal de ensino em Mineiros

Unidade Executora	Total de alunos	Valor total recebido em 2018
1.	121	3.420,00
2.	556	12.900,00
3.	914	21.320,00
4.	430	9.720,00
5.	429	11.920,00
6.	22	2.500,00
7.	440	10.700,00
8.	284	8.120,00
9.	355	8.160,00
10.	15	2.300,00
11.	411	9.820,00
12.	384	10.240,00
13.	652	14.760,00
14.	7	2.140,00
15.	158	4.220,00
16.	67	2.340,00
17.	152	4.040,00
18.	95	2.900,00
19.	272	7.100,00
20.	337	7.920,00
21.	402	9.400,00
22.	381	8.740,00

Fonte: Site de pesquisa do PDDE 2018.(Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/pdde/>)

Anexo 6 - Unidade executora, número de alunos, valor total recebido no ano de 2018 da rede estadual de ensino em Mineiros

Unidade Executora	Total de alunos	Valor total recebido em 2018
1.	416	10.040,00
2.	383	10.580,00
3.	182	5.300,00
4.	617	14.360,00
5.	638	14.660,00
6.	1.004	22.160,00
7.	1.199	25.760,00
8.	233	5.900,00
9.	1.169	25.460,00

Fonte: Site de pesquisa do PDDE 2018. (Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/>)

APÊNDICES

APÊNDICE A– Roteiro de entrevista realizada com os diretores das escolas selecionadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Sheule Anne Labre Titoto

ORIENTADORA: Profa. Dra. Renata Machado de Assis

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM DIRETORES

Nome do informante:

E-mail:

Telefone:

Data da entrevista: ____/____/____

Você conhece o Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE)?

1. Quais são os objetivos do programa para a escola?
2. Qual é a importância do PDDE para a escola, na sua opinião?
3. Como são selecionados os membros da unidade executora da escola?
4. Como são distribuídas as funções dentro da unidade executora?
5. Existem reuniões para discutir a utilização da verba do PDDE dentro da escola?

Quando e como ocorrem?

6. Quem decide e distribui a aplicação da verba? Existem critérios para esta aplicação?
7. O que já foi conseguido com a verba do PDDE para a escola?
8. Quais são os desafios encontrados para a utilização e distribuição da verba do PDDE?
9. Existem ações agregadas do PDDE? Você tem conhecimento sobre eles?
10. Na sua escola, alguma disciplina específica é mais beneficiada do que outras durante a distribuição da verba do PDDE? Qual(is)? Por quê?
11. Como é a atuação dos professores da escola nas decisões sobre a utilização da verba do PDDE?
12. Na sua opinião, quais são as vantagens deste programa para a escola?
13. E quais são as desvantagens do PDDE para a escola?

14. A verba recebida é suficiente para atender às necessidades da escola?
15. Qual outro recurso financeiro a escola possui e como é utilizado?
16. Sabe-se que um dos objetivos do programa é contribuir para o aumento do Ideb. A verba do PDDE é utilizada de alguma forma dentro da escola visando atender a este objetivo?
Se sim, o que é feito?
17. Você acredita que o PDDE contribuiu para o aumento do Ideb na escola em que você atua? Por quê?
18. A escola já recebeu aumento no valor repassado pelo PDDE devido à nota obtida no Ideb? Como isso ocorreu?
19. Fique à vontade para fazer algumas considerações sobre o PDDE na escola que você atua.

Agradecemos pela colaboração!

APÊNDICE B– Questionário com os membros da unidade executora das escolas selecionadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisa: Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Sheule Anne Labre Titoto
ORIENTADORA: Profa. Dra. Renata Machado de Assis

Professor, por favor, responda às perguntas desse questionário com a maior sinceridade possível, pois suas informações contribuirão para a realização desta pesquisa. Reforçamos que será mantido o anonimato das respostas, e nenhum nome será divulgado.

Obs: se necessário utilize o verso da folha.

QUESTIONÁRIO PARA OS MEMBROS DA UNIDADE EXECUTORA

1. Você conhece o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ?

() sim () não () parcialmente

2. Se a resposta anterior foi sim, ou parcialmente, responda quais são os objetivos do programa.

3. Qual é a importância do PDDE para a escola, na sua opinião?

4. Como foi realizada a escolha dos membros da unidade executora?

5. Essa unidade executora é importante para a administração do recurso, na sua opinião? Justifique sua resposta.

6. Quem faz parte da unidade executora? Quais são as atribuições de cada membro?

7. Como são tomadas as decisões sobre o recurso disponibilizado pelo PDDE?

8. Existe uma distribuição da verba entre as disciplinas? Se sim, como é realizada essa distribuição?

9. Na sua escola, alguma disciplina específica é mais beneficiada do que outras durante a distribuição da verba do PDDE? Qual(is)? Por quê?

10. Como é a atuação dos professores nas decisões da utilização da verba do PDDE?

11. Na sua opinião, quais são as vantagens deste programa para a escola?

13. E quais são as desvantagens do PDDE?

14. Como foi distribuída a verba do PDDE no ano de 2017?

15. Como é feita a prestação de contas do recurso do PDDE?

16. Sabe-se que um dos objetivos do programa é contribuir para o aumento do Ideb. A verba do PDDE é utilizada de alguma forma dentro da escola visando atender a este objetivo? Se sim, o que é feito?

17. Você acredita que o PDDE contribuiu para o aumento do Ideb na escola em que você atua? Por quê?

18. A escola já recebeu aumento no valor repassado pelo PDDE devido à nota obtida no Ideb? Como isso ocorreu?

19. Quais são os desafios encontrados na distribuição e aplicação da verba dentro da escola?

Agradecemos pela colaboração!

APÊNDICE C: TERMO DE COMPROMISSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA

Eu, Sheule Anne Labre Titoto, ocupante do cargo de pesquisadora em nível de mestrado na Universidade Federal de Goiás, juntamente com a orientadora, professora doutora Renata Machado de Assis, declaro que cumprirei os requisitos necessários ao desenvolvimento da pesquisa intitulada DESAFIOS E CONQUISTAS DA UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO SUDOESTE GOIANO, que tem como objetivo analisar a utilização da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola nas escolas públicas do sudoeste goiano e a distribuição desta verba entre as disciplinas. A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionários e realização de entrevistas com os sujeitos selecionados. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto e as pesquisadoras se comprometem a preservar as informações constantes, garantindo o sigilo e a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Jataí-GO, 19 de fevereiro de 2017.



Sheule Anne Labre Titoto
Pesquisadora



Renata Machado de Assis
Orientadora

APÊNDICE D :TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano”. Meu nome é Sheule Anne Labre Titoto sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é pedagoga e educadora física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e outro pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (sheuleannelabre@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64).996076542./ ou pelo telefone da minha orientadora (64) 99882059. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital e maternidade Dona pelo telefone 39568860 ramal 332

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos;

Essa pesquisa com o título: Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano tem o intuito de investigar os desafios e conquistas da utilização do programa dinheiro direto na escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano. O PDDE é um dos programas do governo federal que presta assistência financeira para as escolas públicas, contribuindo para a melhoria da educação deste país. O objetivo geral do projeto é analisar a utilização da verba do PDDE nas escolas públicas do sudoeste goiano. Os objetivos específicos são: compreender como é utilizado e distribuído dentro da escola o recurso disponibilizado pelo PDDE; analisar como essa verba é utilizada pelas disciplinas, quais são os benefícios propiciados pelo PDDE, e como é a atuação dos profissionais nas decisões sobre este recurso público; investigar se existe relação entre a distribuição dos recursos do PDDE e o Ideb. A pesquisa se justifica por ser campo de interesse profissional e com ela possamos compreender a forma que o programa contribui para a escola e quais são suas limitações.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos:

A pesquisa será desenvolvida nos três municípios mais populosas do sudoeste goiano. Será realizada em duas escolas municipais e duas escolas estaduais de cada cidade selecionada: a escola que recebe maior e menor verba em cada rede de ensino, com o intuito de investigar se a quantidade de alunos e a quantidade de recursos interfere na distribuição da verba para as diversas áreas da escola. Foram selecionadas doze escolas para a realização da pesquisa, sendo seis municipais e seis estaduais. Em cada cidade serão investigadas quatro escolas, sendo duas que receberam maior verba, e duas que receberam menor verba, uma de cada rede com tais características. A prefeitura municipal de Mineiros também fará parte da pesquisa, por ser a única cidade, entre as escolhidas, a ter escolas que não possuem UEx. Para realizar o estudo de campo, foram selecionados dois instrumentos de pesquisa para coleta dos dados: o questionário e a entrevista. O questionário será aplicado para os membros da UEx das escolas selecionadas, e a entrevista será feita com os gestores das escolas. A entrevista será gva

com o objetivo de transcrever fielmente as respostas dos gestores. Depois da coleta de dados, para corresponder aos objetivos propostos na pesquisa, os questionários e as entrevistas serão tabulados e analisados.

1.3 A pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, pois serão utilizados instrumentos de pesquisa interacionais: questionários e entrevistas. A aplicação de tais instrumentos não implica em possibilidade de danos ou agressões ao corpo físico, e os sujeitos terão liberdade para responder ou não, de acordo com sua vontade e disponibilidade. A precaução com riscos e prejuízos decorrente da utilização desses tipos de instrumentos ainda é muito pequena, mas podem ser citados os de ordem moral, emocional ou espiritual, visto que poderá ocorrer possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos físicos e psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), além da possibilidade de outros tipos de consequências não físicas. Na tentativa de minimizar estes possíveis riscos, os sujeitos serão esclarecidos em relação às respostas, que poderão ser dadas ou não, de acordo com sua preferência. A participação na pesquisa também é voluntária, não é obrigatório responder aos instrumentos, caso não queira.

1.4 Será realizada a entrevista gravada para realizar a transcrição das resposta de acordo com o voluntario da pesquisa, os questionários serão entregues para serem respondidos no momento da pesquisa, que depois serão transcritos as respostas na pesquisa.

1.5 Não terá nenhum algum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa;

1.6 Garantimos sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s

1.7 É garantido expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou à continuidade de seu tratamento;

1.8 O voluntário da pesquisa tem expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.9 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.10 O voluntário tem direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa;

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/n....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Sheule Anne Labre Titoto, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí, de de

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

