



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA- UFSB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

**A ATUAÇÃO DAS UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS NO
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE
O CONTROLE SOCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ITAMARAJU**

Elienai Santana da Cruz de Araújo

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito

PORTO SEGURO

2022

Elienai Santana da Cruz de Araújo

**A ATUAÇÃO DAS UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS NO
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE
O CONTROLE SOCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ITAMARAJU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Dr^a Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Ambiente

PORTO SEGURO

2022

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

A663a Araujo, Elienai Santana da Cruz de, 1975 -
A atuação das Unidades Executoras Próprias no Programa Dinheiro Direto na Escola:
reflexões sobre o controle social na rede municipal de Itamaraju. / Elienai Santana da
Cruz de Araújo. – Porto Seguro, 2022.
130 f.

Orientadora: Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de Formação
em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade.
Campus Sosígenes Costa.

1. Política Educacional. 2. Unidades Executoras (UEX). 3. Colegiados Intraescolares. 4.
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). 5. Financiamento da Educação. 6. Políticas
Públicas (Análise). I. Brito, Eliana Póvoas Pereira Estrela. II. Título.

CDD – 379.11

Ata de Defesa Pública de Mestrado

Aos 29 dias do mês de junho do ano de 2022, às 09h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/csc-2>, reuniram-se as/o membras/o da banca examinadora composta pelas/o docentes Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (presidente da banca), Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (membro interno à instituição e ao PPGES), Dra. Andreia da Silva Mafassioli (membra externa à instituição e ao PPGES) e Dra. Andrea Silva Domingues (membra externa à instituição e ao PPGES), a fim de arguirem a mestranda **Elienai Santana da Cruz de Araújo** na defesa de sua dissertação cujo trabalho de pesquisa intitula-se “**A atuação das Unidades Executoras Próprias no programa Dinheiro Direto na Escola: reflexões sobre o controle social na rede municipal de Itamaraju**”. Aberta a sessão pela presidente da banca, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelas/o membras/o da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

As/Os membras/o da banca consideraram a dissertação:


() Aprovada

() Aprovada com modificações

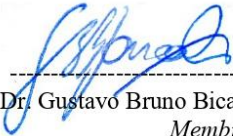
() Não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ____ meses.

Recomendações da Banca: _____

Banca Examinadora:



Prof.ª. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB / PPGES)
Presidente da banca



Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (UFSB / PPGES)
Membro interno



Prof.ª. Dra. Andreia da Silva Mafassioli (UFRGS)
Membra externa

--



Profª. Dra. Andrea Silva Domingues (UFPA)
Membra externa



Elienai Santana da Cruz de Araújo
Candidata

Webconferência, 29 de junho de 2022.

Recomendações da Banca:

A banca recomenda que sejam publicados artigos apresentados como recortes da pesquisa realizada.



Profª. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB / PPGES)
Presidente da banca

Dedico este trabalho a todos os sujeitos da comunidade escolar que acreditam e defendem que espaços escolares devem ser lócus de pluralidade e participação!

Àqueles que se colocam a serviço do processo democrático na tomada de decisões sobre os percursos a serem percorridos, na busca constante de uma educação pública de qualidade!

AGRADECIMENTOS

A realização e conclusão deste trabalho certamente é uma das maiores conquistas da minha vida, principalmente pelas dificuldades e percurso pedregoso que tivemos que galgar. Quem imaginava que o mundo iria literalmente parar por causa de uma pandemia? E esse foi o contexto desses quase dois anos e meio de Mestrado. Da correria, empolgação e aventuras para “pegar” estrada para a Universidade, nos deparamos com o ensino remoto e, juntamente com a responsabilidade de dar conta de tantas leituras e trabalhos, tivemos que lidar com nossas emoções, pois a insegurança, medo, tristeza e revolta pelo descaso político passaram a fazer parte das nossas vidas. Mas, apesar de tudo, quantas amizades e parcerias construídas nesse percurso, as quais me fortaleceram, fizeram parte da minha história e me ajudaram a finalizar mais um ciclo da minha jornada que ampliará em novos horizontes. Portanto, exponho meus sinceros agradecimentos:

À professora Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito, minha orientadora, que desde o primeiro contato quando a conheci ainda como aluna de componente especial, a escolhi como minha orientadora e o meu desejo se concretizou com a aprovação no Mestrado. A sua sinceridade e firmeza, envolvida com humor e generosidade nos faz crescer, sair da zona rasa do conhecimento e nos inquieta para penetrar nas zonas mais profundas da reflexão. Gratidão pelas orientações, pelo cuidado, pelas boas risadas e por cada momento vivido no percurso acadêmico!

Às minhas amigas e colegas de trabalho Márcia Lacerda e Clarisvalda Brito. Márcia, minha maior incentivadora para que eu tentasse o Mestrado. Gratidão por acreditar em meu potencial, por me contagiar e fazer com que eu acreditasse que seria possível! Obrigada pela escuta atenta da minha escrita e sugestões! Claris, pelas contribuições para minha pesquisa de campo e parceria constante! Vocês assumiram as minhas responsabilidades no trabalho, quando mais precisei, foram ombros amigos nos meus momentos de lágrimas. Gratidão por fazerem parte da minha vida!

À querida Mariela pela sua atenção, solicitude e generosidade em me atender e buscar todas as informações necessárias que envolviam o Censo Escolar. Obrigada pelo carinho e parceria!

Aos meus parceiros de estrada e de curso, Roberta, Luanda, Luan e Renata. Com vocês, o percurso se tornava mais curto e o cansaço era substituído por longas e divertidas conversas!

À minha querida amiga Julhinha. Como explicar uma amizade verdadeira que foi construída à distância? São os mistérios da vida! Obrigada por me cativar e ser responsável por mim nos momentos em que mais precisei!

Ao meu marido Adalberto de Araújo, pelo seu amor e cuidado. Todas minhas conquistas só são possíveis porque posso contar com seu apoio e compreensão!

Aos meus filhos André e Luíza, por entenderem que o meu tempo de passeio e atenção com vocês seria dividido com meus estudos. Vocês são bênçãos na minha vida!

Ao meu pai, Manoel Amaro da Cruz, que aos 93 anos, com diagnóstico de Alzheimer, nos surpreende com tanta lucidez e sabedoria. O senhor, meu pai, sempre foi nosso exemplo de homem íntegro e trabalhador e tem sido uma das razões para nos mantermos de pé!

A cada um dos meus companheiros do grupo de pesquisa, aos que já concluíram e os que ainda estão no processo de pesquisa. Obrigada pelas leituras, reflexões, sugestões e boas conversas em nossas reuniões de orientação com a professora Eliana. Gratidão pela parceria!

Aos colaboradores da pesquisa de campo, que tão prontamente se disponibilizaram a participar das reuniões e entrevistas. Obrigada por acreditar e confiar na minha pesquisa e me receber tão acolhidamente! Vocês foram essenciais para a concretização desse trabalho!

Aos queridos professores da banca: professor Gustavo Bruno, professora Maria Nalva Rodrigues, professora Andreia Mafassoli e professora Andrea Silva pela generosidade em aceitar nosso convite, pela leitura e análise atenta do meu trabalho e sugestões para melhoria da pesquisa e escrita. Admiração e gratidão resumem o meu sentimento em relação a cada um de vocês!

À minha mãe, que não posso mais contar com sua alegria contagiante, com seu amor incondicional e cuidado constante na minha vida. A senhora partilhou comigo todas as emoções desse Mestrado, torceu e vibrou quando fui aprovada, se preocupou quando eu tinha

trabalhos para apresentar, inclusive ligava, a cada término de aula ou reunião para saber como tinha sido, me aguardava na janela de casa, enquanto não chegava de viagem e me escutava atentamente sobre os autores que estudava. Quantas vezes a ouvi falar para que eu fizesse a minha parte, me esforçasse, pois suas orações eram sua contribuição! E isso me tranquilizava. Era meu combustível para superar todos os obstáculos. Quando partiu, não tinha noção de como buscar forças para retomar minha pesquisa. Só sabia que não podia desistir, porque a palavra desistência nunca fez parte do seu vocabulário. Certamente só consegui, porque Deus sempre foi meu refúgio e fortaleza. E agradeço a Ele por ter escolhido D. Dinalva Santana da Cruz para ser minha mãe, mulher pequena em estatura, mas gigante na força e generosidade que, talvez por ter sido criada sendo órfã de mãe, sabia o quanto seu amor era valioso para seus filhos e por nunca ter tido oportunidade de estudar num espaço escolar, se orgulhava pelo sucesso acadêmico dos seus filhos e netos. O título de Mestra também é seu, minha mãe, pois grande parte de mim, devo à senhora! Saudades, saudades, saudades...! Meu amor eterno!

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo das políticas educacionais e tem como foco de pesquisa a atuação das Unidades Executoras Próprias (UEX) no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As UEx se constituem como Colegiados Intraescolares que, dentre outras atribuições, são responsáveis pelo controle social do PDDE, criado em 1995 no bojo das políticas voltadas ao financiamento da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que se propõe a investigar quais os segmentos sociais, dentre os estabelecidos por lei, que estiveram mais presentes na composição das UEx nos últimos cinco anos (2017- 2021), bem como, analisar a atuação dessas representações no que se refere ao exercício do controle social na rede municipal de Itamaraju/Bahia. Como procedimentos metodológicos serão utilizadas a análise documental e a pesquisa de campo. A análise documental se beneficiará de documentos nacionais, tais como: Resoluções e Manuais de Orientações do MEC/FNDE e documentos locais: Leis Municipais, Estatutos Unificados das UEx, Atas de eleições bienais e Atas de Assembleia geral das UEx. A pesquisa de campo, conta com 18 colaboradores, todos membros das UEx de duas escolas da rede municipal de Itamaraju. O estudo se apoia no referencial teórico-analítico presente na Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada pelos autores Stephen Ball e Richard Bowe, para analisar a complexidade dos contextos políticos e os efeitos das políticas, partindo do entendimento de que as políticas não são meramente implementadas, mas recriadas, reinterpretadas e recontextualizadas no contexto da prática. Espera-se como resultado desta investigação, fomentar a participação da comunidade escolar na atuação das políticas públicas educacionais, de forma a contribuir para a efetivação da gestão democrática nos espaços escolares.

Palavras chave: Política educacional. Unidades Executoras (UEX). Colegiados Intraescolares. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Financiamento da Educação. Políticas Públicas (Análise).

ABSTRACT

This research is part of the field of educational policies and focuses on the role of the Own Executing Units (UEX) in the federal program in Brazil named Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). The UEX are constituted as Intra-School Collegiate which, among other attributions, are responsible for the social control of the PDDE, created in 1995 in the context of policies aimed at financing basic education. This is a qualitative research that aims to investigate which social segments, among those established by law, were most present in the composition of the UEX in the last five years (2015-2021), as well as to analyze the performance of these representations, with regard to the exercise of social control in the municipal network of Itamaraju/Bahia. As methodological procedures, document analysis and field research will be used. The document analysis will benefit from national documents, such as: MEC/FNDE Resolutions and Guidance Manuals and local documents: Municipal Laws, Unified UEX Statutes, Biennial Election Minutes and UEX General Assembly Minutes. The field research has 18 collaborators, all UEX members, from two municipal schools in Itamaraju. The study is based on the theoretical-analytical framework present in the Policy Cycle Approach, formulated by the authors Stephen Ball and Richard Bowe, to analyze the complexity of political contexts and the effects of policies, starting from the understanding that policies are not merely implemented, but recreated, reinterpreted and recontextualized in the context of practice.

As a result of this investigation, it is expected to encourage the participation of the school community in the performance of public educational policies, in order to contribute to the effectiveness of democratic management in school spaces.

Keywords: Educational policy. Executing Units (UEX). Intra-School Councils. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Education financing. Public Policy (Analysis).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de colaboradores da pesquisa de campo.....	17
Tabela 2: Rendimento e movimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.....	83
Tabela 3: Representações nas eleições bienais da UEx da Escola Municipal Novo Prado....	88
Tabela 4: Representações nas eleições bienais da UEx da Escola M. São João da Prata.....	89
Tabela 5: Espaço físico da Escola Municipal Novo Prado.....	94
Tabela 6: Etapas de ensino ofertadas pela Escola M. Novo Prado.....	95
Tabela 7: Nº de funcionários, vínculo empregatício e escolaridade - Escola Municipal Novo Prado.....	95
Tabela 8: Espaço físico da Escola Municipal São João da Prata.....	99
Tabela 9: Etapas e modalidade de ensino ofertadas pela Escola M. São João da Prata.....	99
Tabela 10: Nº de funcionários, vínculo empregatício e escolaridade – Escola Municipal São João da Prata.....	100
Tabela 11: Número de colaboradores da pesquisa de campo, suas funções na UEx e representatividade no Conselho Escolar.....	105
Tabela 12: Nº de mandatos que os colaboradores participaram.....	106
Tabela 13: Dificuldades para atuação do Conselho Escolar e sugestões para sua melhoria, na perspectiva dos colaboradores.....	108
Tabela 14: Desafios e sugestões para melhoria da atuação da UEx no PDDE.....	113
Tabela 15: Recursos financeiros via PDDE – Exercício 2020/2021 – Escola Municipal Novo Prado.....	119
Tabela 16: Recursos financeiros via PDDE – Exercício 2020/2021 – Escola Municipal São João da Prata.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Procedimento de investigação adotado, instrumentos utilizados, público a que se destina e procedimento de análise dos dados.....	22
Quadro 2: Diagnóstico do PDDE Interativo 2022.....	61
Quadro 3: Ações Integradas do PDDE de acordo com a classificação de atendimento.....	68
Quadro 4: Composição das UEx e suas atribuições.....	80
Quadro 5: UEx com a data de constituição e suas respectivas escolas no município de Itamaraju/BA – Sede – 2022.....	85
Quadro 6: UEx com a data de constituição e suas respectivas escolas no município de Itamaraju/BA – Campo – 2022.....	86
Quadro 7: Representação dos Conselhos Escolares e composição das Unidades Executoras Próprias no município de Itamaraju – BA.....	88
Quadro 8: Composição da Diretoria e competências dos seus membros.....	110
Quadro 9: Composição do Conselho Deliberativo e competência dos seus membros.....	111
Quadro 10: Composição do Conselho Fiscal e competência dos seus membros.....	111
Quadro 11: Fatores contextuais que influenciam a atuação da UEx no PDDE.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução do IdeGES entre 2018 e 2021 na rede municipal de Itamaraju.....	64
Figura 2: Relação de UEx da rede municipal de Itamaraju que receberam a Parcela Desempenho em 2021.....	66
Figura 3: IdeGES do Colegiado Escolar da Escola Municipal Novo Prado em 2021.....	67
Figura 4: IdeGES da APM da Escola Municipal São João da Prata em 2021.....	68
Figura 5: Mapa da região Extremo Sul da Bahia, apresentando os limites do município de Itamaraju em relação a outros municípios.....	82

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Caminhos metodológicos	11
2. MAPEAMENTO HISTÓRICO SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.....	24
2.1 Colônia e Império.....	25
2.2 República.....	29
2.3 Ditadura Militar.....	36
2.4 Redemocratização.....	40
2.5 Brasil atual.....	51
3. O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NO CONTEXTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	54
3.1 Estrutura e funcionamento do PDDE.....	59
4. OS MODELOS DE GESTÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	73
4.1 As Unidades Executoras Próprias (UEX) como responsáveis pelo controle social no âmbito do PDDE.....	78
5. O PDDE NO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU-BA.....	81
5.1 A Pesquisa de Campo.....	91
5.1.1 Escola Municipal Novo Prado.....	94
5.1.2 Escola Municipal São João da Prata.....	98
5.2 Análise dos dados da Pesquisa.....	101
5.2.1 Bloco 1: Perfil dos colaboradores.....	104
5.2.2 Bloco 2: Questões relacionadas ao Conselho Escolar.....	107
5.2.3 Bloco 3: Questões relacionados a UEx.....	109
5.2.4 Bloco 4: Questões relacionadas ao PDDE.....	117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....128

8. APÊNDICE.....140

1 INTRODUÇÃO

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública (PAULO FREIRE, 2001, p. 38)

No final na década de 70 houve uma intensificação dos questionamentos a respeito da relação centralizadora, autoritária e excludente entre as agências estatais e os beneficiários das políticas públicas, ressaltando quanto à necessidade de democratizar esse processo, bem como, a indagação quanto ao Estado de atender as demandas sociais, salientando quanto à eficácia dos resultados. E isso era consequência dos problemas sociais em agravamento e crise do setor público, assim como, a crescente demanda dos setores sociais em controlar o Estado e suas políticas (TATAGIBA, 2003).

A autora indica que a agenda das políticas públicas sofria uma nova direção e, citando Melo (1998), expõe que a partir de 1984 o campo conceitual é deslocado para a análise da política pública e do seu caráter burocrático, privatista, centralizado, excludente e ineficaz, indicando a necessidade de participação dos setores excluídos na arena decisória de forma transparente, assim como a descentralização, que seria uma alternativa para a superação dos problemas associados ao gigantismo burocrático. Desse modo, pela primeira vez, as dimensões processuais da democracia passaram a fazer parte da agenda da discussão pública. A participação, entendida como princípio democrático, passou a ser também pré-requisito indispensável para o aperfeiçoamento do desenvolvimento e operacionalização das políticas, a fim de torná-las mais eficientes.

A Constituição de 1988 representou, portanto, a formatação legal para a evolução do debate sobre as políticas públicas no Brasil que instituiu a descentralização e a participação

social como princípios regentes das ações de vários campos de atuação da Administração Pública. Nos anos 90 foi intensificado, por um lado, o “processo de ampliação e complexificação da arena de formulação e implementação das políticas, motivado pelas reformulações no âmbito da agenda de reformas neoliberal” (TATAGIBA, 2003, p. 12), por outro, os setores progressistas apostaram que a estratégia para radicalizar a democracia seria na participação institucional. Sendo assim, sejam nos conselhos gestores de políticas públicas, orçamentos participativos, consórcios ou nas mais diferentes formas de parceria, o princípio da participação é afirmado e consolidado como “ideário hegemônico indiferente às intencionalidades dos atores e as suas diferentes filiações político-ideológicas” (TATAGIBA, 2003, p. 12). Quanto aos Conselhos, Almeida e Tatagiba (2012, p. 69) fazem as seguintes considerações:

Os conselhos de políticas públicas já atingiram a maioria. Não são mais “experiências” ou “apostas”, termos frequentemente utilizados para destacar a novidade que eles representaram desde que emergiram nos debates constituintes como demanda da sociedade brasileira. Se os conselhos traduziram apostas, hoje refletem conquistas inegáveis do ponto de vista da construção de uma institucionalidade democrática entre nós.

Acrescentam, ainda, que os conselhos “são instâncias que se particularizam no interior do sistema decisório das políticas públicas pelo seu caráter plural e híbrido, dado que são compostas por representantes estatais, representantes da sociedade civil e de prestadores de serviços públicos” (ALMEIDA E TATAGIBA, 2012, p. 69). A pluralidade dessa composição torna o processo de decisões mais justas e legítimas, pois permeará os diversos interesses implicados na elaboração e atuação das políticas públicas.

As autoras afirmam que, apesar do impacto institucional que os conselhos gestores representam nas políticas públicas, os estudos sobre o assunto têm mostrado à exaustão com que esses conselhos têm esbarrado em limites que, conseqüentemente, acabam esvaziando ou restringindo seus potenciais democratizantes, sendo um paradoxo: a vitalidade do modelo conselho e sua relevância no redesenho das políticas setoriais, acompanhada de sua reduzida capacidade para incidir nas correlações de força das políticas em suas áreas específicas. Sendo assim, argumentam que é necessário rever as rotinas dos conselhos, para que haja mudanças na prática cotidiana que “confiram maior centralidade ao exercício da política, em lugar da rotina burocrática da gestão” (ALMEIDA E TATAGIBA, 2012, p. 71).

A educação também foi pauta de discussões e debates durante o final da década de 70 e anos 80, portanto, descentralização e participação social também são inerentes às políticas

públicas educacionais. Sobre o assunto, Luck (2000, p. 21) afirma que “autonomia consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade”, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino. Segundo a autora, alguns mecanismos são inerentes à prática da autonomia escolar, sendo eles: consolidação de gestão colegiada, que garanta a gestão compartilhada; a eleição de diretores e a construção e implementação coletiva do projeto político pedagógico.

Esses mecanismos para efetivação da gestão democrática, citada por Luck, estão presentes na Meta 19 do Plano Nacional de Educação ¹(PNE) cuja vigência é de 2014 a 2024:

- Seleção de diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar;
- Existência de Colegiados intraescolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil);
- Existência de Colegiados extraescolares (Conselho Estadual de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e Fórum Permanente de Educação).

No entanto, segundo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE 2014-2020², os resultados estão bem aquém do que havia previsto em meta, de assegurar condições para que até 2016 se efetivasse a gestão democrática da educação. Em 2020, apenas 6,58% dos diretores das escolas públicas do País foram selecionados, através de processo seletivo qualificado e eleição; nas escolas públicas estão presentes apenas o equivalente a 37,60% de Grêmios Estudantis, Conselhos Escolares e Associações de Pais e Mestres.

Em relação aos Colegiados extraescolares as taxas são mais animadoras, pois comprovou-se que todas as unidades federativas possuem Fóruns Permanentes de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar. Quanto aos Conselhos Municipais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar há o equivalente a 79,01% nos municípios brasileiros.

Nesse contexto, a Rede Municipal de Itamaraju, na qual vou delimitar-me na pesquisa, está incluída nesses percentuais. Possui todos os Colegiados extraescolares e, dos Colegiados

¹ O PNE (Plano Nacional de Educação) foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e é decenal por força constitucional. É uma Lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da Educação (<http://pne.mec.gov.br>).

² O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE é uma publicação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cada dois anos, dos estudos para aferir a evolução do cumprimento das 20 metas que compõem o texto do PNE.

intraescolares, possui os Conselhos Escolares e Associações de Pais e Mestres³. Entretanto, os diretores escolares ainda são nomeados através de indicação política e não há grêmio estudantil nas escolas. Conseqüentemente, essa situação tem representado dificuldades para o exercício da gestão democrática, pois a função de diretor é totalmente atrelada à campanha eleitoral, deixando de oportunizar outros atores da comunidade escolar para concorrer ao cargo de direção. Além disso, os profissionais que assumem a direção das escolas ficam, de certa forma, tolhidos de cobrar da administração pública municipal melhorias para as escolas pelos quais são gestores, por temor de perderem suas funções. Outra lacuna é quanto à representatividade dos estudantes na gestão escolar, pela ausência dos Grêmios Estudantis que seriam efetivas possibilidades de trabalhar a ética e cidadania na prática, além de ajudar a desenvolver nos estudantes o sentimento de pertencimento pela instituição em que estudam, uma vez que suas vozes seriam ouvidas, a partir de um órgão específico que os representam nas decisões compartilhadas.

Em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), todas as escolas da rede municipal possuem, até porque é uma das exigências para Autorização, Renovação de Autorização e Credenciamento de Instituição de Ensino, segundo o art. 5º da Resolução CMEI⁴ nº 003/2014. Para elaboração e reelaboração do PPP, as Instituições do Sistema Municipal de Ensino de Itamaraju têm como base as normas da Resolução CMEI nº 004/2011, que conceitua o PPP em seu art. 2º como “instrumento legal, individualizador, que considera a escola em suas várias dimensões, pedagógica, política, administrativa, financeira e jurídica, e como tal, deve ser elaborado em conjunto com a comunidade escolar, observando a legislação de ensino e as normas desta Resolução”, a saber:

§ 1º - Garantir que a sua construção proporcione o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade da escola numa práxis libertadora e a participação da comunidade escolar.

§ 2º - Estabelecer diretrizes básicas de organização e funcionamento da escola, integradas às normas comuns do Sistema Nacional, Estadual e Municipal.

§ 3º - Reconhecer e expressar a identidade da escola de acordo com sua realidade, características próprias e necessidades locais.

§ 4º - Definir coletivamente objetivos e metas comuns à escola como um todo.

§ 5º - Possibilitar ao coletivo escolar a tomada de consciência dos principais problemas da escola e das possibilidades de solução, definindo as responsabilidades coletivas e pessoais.

§ 6º - Estar em consonância com os parâmetros legais para Inclusão e Diversidade conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.

³ Também denominado Unidades Executoras Próprias (UEX).

⁴ CMEI – Conselho Municipal de Educação de Itamaraju – Lei de Criação 753/2008 de 26 de dezembro de 2008.

Isto posto, a cada dois anos, a Secretaria Municipal de Educação, por meio das Coordenações de Educação Infantil e Ensino Fundamental e em parceria com o Setor de Legalização Escolar, mobiliza os coordenadores pedagógicos das escolas para estudo e revisão dos PPPs, orientando-os para que, em suas respectivas unidades escolares, façam um movimento coletivo de análise, discussão e possíveis alterações, de acordo com a realidade escolar. Essa é uma forma, segundo a responsável do Setor de Legalização, de apoiar as escolas no processo de revisão do documento, de modo que não seja encarada como uma demanda burocrática em atendimento a uma legislação, mas, sobretudo, tornar esse movimento dinâmico e necessário para fortalecimento da coletividade.

Em 2022 a Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju fez a adesão ao Programa de Formação para (Re)elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas Escolas dos Municípios Baianos, que tem como objetivo realizar um processo formacional conjunto para que as escolas dos municípios baianos reelaborem seus PPPs, contemplando a ampla participação da comunidade escolar, tendo como base seu Referencial Curricular.

É uma iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional do Estado da Bahia (UNDIME/BA), em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que contribuirá com o respaldo técnico e tecnológico e, conta também, com a participação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, seccional do Estado da Bahia (UNCME/BA) e com o financiamento do Itaú Social.

De acordo o programa, pela defesa da pluralidade e democracia como direito para decidir sobre os rumos da educação e por entender que é fundamental a superação do autoritarismo, faz-se necessário a constituição de um Comitê Gestor Local (composto por membros da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e membro do Conselho Municipal de Educação) e Comitês Escolares (composto pela direção e coordenação pedagógica e todos os segmentos da comunidade escolar), para que, juntos, possam mobilizar os sujeitos que constituem os espaços escolares, horizontalizando a tomada de decisões.

Nesse sentido, Paro (1998, p. 16) conceitua a participação da comunidade:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo.

O autor, já há mais de 20 anos atrás, sublinhava que são muitos os obstáculos para que a participação da comunidade na gestão da escola pública se concretize, por isso, um dos requisitos principais e preliminares para quem, efetivamente, se disponha a propiciá-la é convencer-se da importância e da necessidade dessa participação, não desistindo diante das dificuldades. O autor ainda acrescenta que essa participação, assim “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar” (1998, p. 17), sendo necessária a reflexão prévia sobre as adversidades e potencialidades apresentadas pela realidade, norteadas, assim, a ação.

Dourado (2001) define gestão democrática escolar como o processo político em que as pessoas partícipes do contexto educacional têm a oportunidade de discutir, planejar, intervir, deliberar e acompanhar todas as ações voltadas para o bem comum, para o desenvolvimento e sucesso da instituição de ensino, primando pela qualidade da educação. “Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades” (DOURADO, 2001, p. 15).

Nesse contexto, os Colegiados intraescolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis) tornam-se efetivas possibilidades de união de forças dos vários segmentos da comunidade escolar para contribuir com as ações da gestão escolar, em prol da qualidade do ensino. E nessa troca de saberes, ideias, opiniões, em que as decisões são tomadas coletivamente, as ações implementadas por várias mãos, totalmente opostas ao modelo tradicional de gestão centralizadora e vertical, dá espaço para efetivação de um modelo de gestão colaborativo e participativo, cuja responsabilidade é de todos.

Observa-se que entre os Colegiados intraescolares mencionados na meta 19 do PNE⁵, encontra-se a Associação de Pais e Mestres. Vale esclarecer que essa nomenclatura (Associação de Pais e Mestres), assim como outras encontradas em todo o território nacional, sejam elas: Caixa Escolar, Associação de Pais e Professores, Círculo de Pais e Mestres, Associação de Apoio à escola, se referem a uma mesma denominação genérica criada pelo Ministério da Educação (MEC), a Unidade Executora Própria (UEX), que, inclusive, é objeto de estudo dessa pesquisa.

⁵ Meta 19 do PNE: Assegurar condições no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto.

Na Rede Municipal de Itamaraju existem quatro nomenclaturas diferentes para as 50 UEx vinculadas às escolas: Associação de Pais e Professores, Associação de Pais e Mestres, Caixa Escolar e Colegiado Escolar. Sendo assim, para melhor compreensão, utilizarei na dissertação a nomenclatura genérica idealizada pelo MEC, Unidades Executoras Próprias (UEx), referindo-me a esses Colegiados intraescolares em específico.

A Resolução/CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, no Art. 4º, Inciso III, traz a definição da Unidade Executora Própria (UEx):

III - A Unidade Executora Própria – UEx, organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída com a finalidade de representar uma unidade escolar pública ou um consórcio de unidades escolares públicas, integrada por membros da comunidade escolar e comumente denominadas de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações.

A Unidade Executora Própria (UEx) representa uma das formas de organização que contempla a participação de todos, ou quase todos, os segmentos da escola, por isso é tão relevante e necessária a sua constituição para a possibilidade de uma gestão compartilhada. Sendo assim, os segmentos da comunidade escolar que participam da composição das UEx no município de Itamaraju, segundo Art. 3º da Lei Municipal 925 de 07 de julho de 2016, são: representantes da Comunidade Escolar (direção da escola, professores, coordenador pedagógico, estudantes maiores, pais ou responsáveis) e representantes da Comunidade Local (pessoal técnico administrativo, ex-diretores do estabelecimento de ensino, pais/responsáveis de ex-alunos, ex-alunos maiores, ex-professores, membros da comunidade escolar que desejam prestar serviços à unidade escolar ou acompanhar o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras).

O processo de escolha das representações dos Conselhos Escolares, segundo Art. 5º da Lei Municipal, deve ser realizada por meio de eleição direta e voto secreto ou por aclamação. As escolas municipais, geralmente, realizam esse processo de escolha através de eleição, com cédulas e voto secreto (exceto em situações adversas que impedem esse movimento). É realizada, anteriormente, uma reunião com toda a comunidade escolar para informá-la sobre o processo de eleição e necessidade de voluntários para a composição de chapas. Através de Edital de Convocação exposto no mural da escola e outros informativos, divulga-se a data de eleição e, fica exposto em local acessível junto a urna, cartaz com os nomes de todos os representantes de suas respectivas chapas. Essa eleição é bienal, podendo cada representante ficar no mandato por mais dois anos.

Os representantes eleitos são designados para as funções que compõem as UEx, sendo elas, segundo o Estatuto Unificado das UEx: Diretoria (presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro); Conselho Fiscal (3 membros efetivos e 1 suplente) e o Conselho Deliberativo (presidente, secretário e 3 conselheiros). Ressaltando que, para melhor descentralização, é vetado que o diretor da escola seja presidente da Diretoria, sendo representante nato como Presidente do Conselho Deliberativo.

Em 2021, por ter sido um ano atípico por causa da pandemia, as 37 UEx que venceram seus mandatos realizaram o processo de eleição através de reunião virtual e aclamação, disponibilizando, posteriormente, todos os documentos na escola para que os participantes assinassem e a gestão escolar cumprisse todos os trâmites legais, juntamente ao Cartório para averbação das atas. Importante ressaltar que até 2015, nas escolas municipais de Itamaraju, só existiam as UEx como Colegiado Intraescolar, no entanto a partir de 2016, através da Lei Municipal 925/2016 foram criados os Conselhos Escolares. Para facilitar o processo de eleição e por entender que as atribuições dos dois Colegiados Intraescolares se assemelham, ficou determinado que os representantes eleitos fazem parte dos dois Colegiados. Essa junção foi importante para que as UEx não fiquem restritas apenas às decisões financeiras relacionadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mas também tenham um envolvimento nas questões administrativas e pedagógicas, pois estas questões não podem estar dissociadas umas das outras, conforme o Art. 9º da Lei Municipal que trata das funções e atribuições dos Conselhos Escolares, em especial o § 1º, que estabelece suas atribuições em relação as UEx:

Art. 9º - O Conselho Escolar tem funções de caráter deliberativo, consultivo, avaliativo, fiscalizador e mobilizador dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros das unidades escolares.

§ 1º - A função deliberativa corresponde às competências para elaborar, aprovar e tomar decisões relativas às ações pedagógicas e administrativas da unidade escolar, incluindo o gerenciamento dos recursos públicos destinados à sua respectiva Unidade Executora Própria (UEx) [...].

§ 2º - A função consultiva corresponde às competências para assessorar a gestão da unidade escolar, opinando sobre as ações pedagógicas, administrativas e financeiras exercidas pela direção [...].

§ 3º - A função avaliativa corresponde às competências para diagnosticar e avaliar o cumprimento das ações desenvolvidas pela unidade escolar [...].

§ 4º - A função fiscalizadora abrange as seguintes atividades:

I – fiscalizar as ações e a movimentação financeira da Unidade Executora: entradas, saídas e aplicação de recursos, emitindo pareceres para posterior apreciação da assembleia geral [...].

§ 5º - A função mobilizadora corresponde às competências para apoiar, promover e estimular a comunidade escolar e local em busca da melhoria da qualidade do ensino e do acesso à escola [...].

Nesse contexto, a Constituição Federal Brasileira, no Artigo 206 Inciso VI, estabelece a gestão democrática do ensino público na forma da lei. Reafirmando esse compromisso das escolas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Artigo 14 Inciso II, assegura a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a “implementação” do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabelece como uma das diretrizes: “promover a gestão participativa na rede de ensino” (Art. 2º, Inciso XXII). É responsabilidade das UEx, através das representações e segmentos da comunidade escolar e local que as compõem, a participação efetiva na gestão pedagógica, administrativa e financeira. Nesse sentido, Luck (2000, p. 21) corrobora com essa visão ao afirmar que:

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos.

Segundo Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria (2014) disponibilizado pelo MEC/FNDE, as UEx se constituem como mecanismos de gestão da escola e têm como atribuições: gerir recursos transferidos por órgãos federais, estaduais e municipais, ou advindos de doações da comunidade e de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares ou outras fontes; prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados; bem como, impulsionar as atividades pedagógicas, a manutenção e conservação física de equipamentos, estimulando a aquisição de materiais necessários ao funcionamento da unidade escolar.

Observa-se que as atribuições das UEx se referem, principalmente, ao controle social ⁶dos recursos advindos, tanto dos programas federais, estaduais e municipais, como adquiridos por meio de doações e campanhas. Portanto, todos os recursos destinados a escola e que, obviamente, são utilizados para melhoria de sua estrutura física ou fins pedagógicos estarão sob responsabilidade das UEx. Diante disso, vale ressaltar que a maior fonte (ou única) de recursos destinados à escola e geridos pela UEx é o Programa Dinheiro Direto na

⁶ Controle e acompanhamento social é a participação do cidadão na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da administração pública no acompanhamento das políticas (Disponível em: <http://cursos.fnede.gov.br/mdl07/pdf/UnidadeVI.pdf>).

Escola, pois não existe nenhum outro repasse de recursos financeiros às unidades escolares, a não ser aqueles arrecadados via campanhas, festas e brechós organizados pelas próprias escolas.

A constituição da Unidade Executora Própria é a principal exigência para que a escola tenha direito de receber recursos de todas as ações do PDDE, através de conta corrente específica e exclusiva ao programa. A UEx é responsável pela gerência desses recursos, de acordo com a legislação do programa, inclusive, pela prestação de contas dos recursos financeiros ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio da Entidade Executora, representada pela Prefeitura Municipal.

Conforme o Art. 7º da Resolução/CD/FNDE nº 15 de 16 de setembro de 2021 “As escolas públicas de educação básica com mais de 50 (cinquenta) estudantes matriculados na educação básica, para serem beneficiados com recursos do PDDE e Ações Integradas, deverão, obrigatoriamente, constituir suas respectivas UEx”. É recomendada, no Art. 5º Parágrafo Único, a constituição de UEx às escolas públicas com até 50 (cinquenta) alunos matriculados. O Art. 9º estabelece que é facultada a formação de consórcios pelas escolas públicas e privadas de educação especial, desde que congregue, no máximo, cinco unidades escolares integrantes da mesma rede de ensino, constituindo, assim, uma única UEx.

Vale salientar que é de extrema importância que todas as escolas constituam suas UEx, mesmo aquelas que tenham até cinquenta alunos, e, portanto, não são obrigadas que as constituam, porque se a escola não tem sua UEx representativa, recebe apenas o recurso anual do Programa Dinheiro Direto na Escola denominado PDDE Básico, através da Entidade Executora (Prefeitura Municipal) e esta irá gerir esse recurso. A escola, dessa forma, fica totalmente à mercê dessa instituição. Se for uma gestão municipal que oportuniza a escola decidir sobre o que é prioritário para utilização do recurso, atenderá às reais necessidades da unidade escolar, mas se a gestão municipal não tiver uma postura democrática, caberá a escola receber passivamente o que foi adquirido com o recurso, tendo o risco de não atender a suas efetivas necessidades, ou pior, nem ser beneficiada, caso a gestão municipal seja desonesta. No entanto, quando a unidade escolar constitui sua UEx, o montante de repasses por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola é consideravelmente ampliado, pois, além desse recurso denominado PDDE Básico⁷, também é beneficiada com as Ações Integradas do PDDE, que são recursos destinados a ações mais específicas em atendimento à melhoria da infraestrutura e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo,

⁷ Recurso anual que é dividido em duas parcelas. No contexto da pandemia, as escolas receberam o valor total, numa única parcela.

dentre outras Ações Integradas, o PDDE Acessibilidade, voltado para tornar o espaço físico da escola acessível para todos os estudantes e PDDE Educação Conectada, que tem como finalidade fomentar a utilização de tecnologia digital nas atividades pedagógicas. Além disso, a escola, através de sua UEx representativa, terá autonomia de decisão para o uso do recurso dentro das finalidades de cada ação específica e de acordo com suas resoluções.

Nesse contexto, a rede municipal de Itamaraju formada por 57 escolas, sendo 29 da zona urbana e 28 da zona rural, possui atualmente 50 Unidades Executoras Próprias, sendo 06 dessas UEx constituída através de formação de consórcio, o que justifica o número maior de escolas em relação a quantidade de UEx. Quase 100% das Unidades Escolares possuem suas UEx, não atingindo a totalidade porque existe apenas uma escola de pequeno porte, localizada na zona rural, que por ter um número insuficiente para, sozinha, constituir sua UEx e, no município não ter mais escolas sem UEx para agregá-la e formar consórcio, ainda depende da Prefeitura para receber o único recurso, o PDDE Educação Básica, deixando assim de ser contemplada com as Ações Integradas do Programa Dinheiro Direto na Escola. Sabemos que é uma situação que deve ser resolvida, pois essa escola tem sido prejudicada ao longo dos anos, por receber um valor bem menor que as demais e não ter autonomia de decisão sobre o recurso, portanto estamos analisando a possibilidade de consorciá-la com uma UEx já existente, em que uma de suas escolas vinculadas tenha sido extinta.

Diante do exposto, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) criado em 1995, tem por finalidade, de acordo com o Art. 2º da Resolução/CD/FNDE nº 15 de 16 de setembro de 2021, prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, a fim de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias da infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

1.1 Caminhos metodológicos

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a participação social das Unidades Executoras na atuação do Programa Dinheiro Direto na Escola surgiu a partir da minha experiência com o programa. Sou Professora do município desde 1998 e também

Coordenadora Pedagógica a partir de 2008, sendo nos dois primeiros anos através de indicação e a partir de 2010, mediante concurso público. Durante a minha trajetória profissional participei da atuação do PDDE nas escolas em que trabalhei, fazendo parte, inclusive, de alguns mandatos como membro da Diretoria ou do Conselho Fiscal das UEx, onde participei ativamente das reuniões em que eram discutidas ações prioritárias para o melhor uso dos recursos e prestação de contas à comunidade escolar, bem como, ajudei a desenvolver projetos pedagógicos cujos recursos eram financiados através do programa.

A partir de 2009, a convite da então Secretária Municipal de Educação, comecei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju, atuando diretamente junto às UEx em atividade e no Programa Dinheiro Direto na Escola. Minha atribuição é orientar aos gestores escolares todo o processo de constituição das UEx e suas eleições bienais; como utilizar os recursos, de acordo com as resoluções do programa, para que não tenham problemas na prestação de contas junto ao FNDE; na utilização da plataforma PDDE Interativo que possui todos os programas mais específicos do PDDE e na orientação quanto ao acesso e atualização cadastral das UEx no sistema PDDE WEB. Ressalto que o meu papel é de acompanhamento e suporte para as 50 Unidades Executoras, não intervindo, no entanto, em suas decisões.

É a partir dessa minha vivência com o PDDE e com as UEx no município de Itamaraju e pela defesa de uma gestão democrática que surge o interesse da minha investigação. Pergunto: Dentre as representações da comunidade escolar, estabelecidas por lei, quais atores estiveram mais presentes, nos últimos cinco anos, na composição das UEx e como atuam no controle social na rede municipal de Itamaraju?

Nessa perspectiva, o objetivo geral é: Conhecer as principais ações dos segmentos sociais, majoritariamente representados na UEx, no que se refere ao exercício do controle social no âmbito do PDDE na rede municipal de Itamaraju.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar a criação do PDDE na trajetória histórica das políticas públicas de financiamento da Educação Básica brasileira;
2. Identificar quais representações da comunidade escolar predominaram as composições das UEx, no município de Itamaraju-Ba, no período de 2017 a 2022;
3. Compreender, a partir das considerações dos membros das UEx, a importância que atribuem de suas participações no PDDE como política pública de financiamento das escolas públicas da Educação Básica.

4. Compreender a atuação dos sujeitos que constituem as UEx no Programa Dinheiro Direto na Escola, a partir da análise e comparação dos documentos oficiais e legislações da política em estudo com o contexto da prática.

Do ponto de vista metodológico essa investigação consiste numa proposta de pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Patias e Hohendorff (2019), na pesquisa qualitativa a realidade é múltipla e subjetiva e as experiências dos indivíduos, bem como suas percepções, são aspectos úteis e relevantes para a pesquisa. Minayo (2008) compartilha dessa ideia, quando diz:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...] (MINAYO, 2008, p. 21).

Inicialmente realizei um levantamento bibliográfico. E, para tanto, fiz um levantamento de artigos, teses e dissertações na Base de dados Google Acadêmico, CAPES e Scielo Brasil, que tratam sobre o financiamento da educação para situar o Programa Dinheiro Direto na Escola como política pública de financiamento e a gestão compartilhada nas políticas sociais para situar as Unidades Executoras Próprias. Vale ressaltar que, nesse processo inicial, não encontrei muitos autores que tratam sobre financiamento da educação, principalmente nessa perspectiva de localizar o Programa Dinheiro Direto na Escola no âmbito macro do financiamento educacional e também não tive muitas opções quanto a autores que tratam sobre controle social. A partir dessa busca, os principais autores que contribuíram para o presente estudo, foram:

Carlos Roberto Jamil Cury, Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, com Pós-doutorado na École des Hauts Études em Sciences Sociales, EHESS, França. Com experiência na área de Direito à Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Lei de Diretrizes e Bases, Políticas Educacional, Legislação educacional e Educação de Jovens e Adultos. A partir do artigo “Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB”, publicado em 2018, fiz um mapeamento histórico sobre o financiamento da educação no Brasil, desde a colonização até o contexto atual.

O artigo descreve como o financiamento da educação brasileira, principalmente da Educação Básica, se desenvolveu ao longo dos anos, destacando os avanços e retrocessos

sobretudo, no que diz respeito a vinculação constitucional de um percentual de impostos para manutenção e desenvolvimento da educação. É evidenciado que essa vinculação, instituída a partir da Constituição de 1934, é suprimida historicamente nos regimes autoritários e ditatoriais e permanecem nos regimes democráticos.

Nalú Farenzena, Doutora em Educação. Atua na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas de Educação Básica, Políticas de Financiamento da Educação, Análise e avaliação de Políticas educacionais, Legislação da educação e Administração da educação e Gestão da educação. Contribuiu de forma significativa, pois através do seu artigo publicado em 2017 intitulado “Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo” pude situar o PDDE no contexto do financiamento da educação no Brasil e, principalmente, identificar o salário-educação como fonte de financiamento público da Educação Básica brasileira que garante os recursos para vários programas, inclusive o PDDE.

O artigo evidencia o salário-educação como a segunda fonte mais significativa de financiamento público da educação básica brasileira destinada ao atendimento de programas, projetos e ações da educação básica. É uma contribuição social recolhida por empresas à Secretaria da Receita Federal e foi criado em 1964 para custear o ensino primário, sendo estendido, posteriormente, para financiar o ensino de 1º grau do ensino fundamental, chegando ao atual financiamento da educação básica. Parte das diversas modificações sofridas pelo salário-educação ao longo dos anos é objeto do artigo, além de ter como objetivo “expor o salário-educação como política de cooperação federativa no financiamento da educação, tendo como base, principalmente, preceitos de distribuição das suas cotas entre entes federativos” (FARENZENA, 2017, p. 140).

Andreia da Silva Mafassioli, Doutora em Educação. Atua na área da educação, como pesquisadora e docente, principalmente nos seguintes temas: Gestão da educação, Políticas públicas de Educação Básica, Educação e diversidade; Legislação da educação e financiamento da educação. Através de sua tese de doutorado em Educação, sob a orientação da Dra. Nalú Farenzena, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2017, intitulada “Programa Dinheiro Direto na Escola: (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995-2015)”, encontrei informações relevantes para descrever o contexto de influência em que o PDDE foi criado e os discursos políticos neoliberais que foram construídos para legitimarem os conceitos de autonomia e descentralização na formulação do Programa Dinheiro Direto na Escola como política pública educacional.

A tese faz uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma das mais antigas e duradouras políticas públicas de financiamento da União, que teve início em 1995 e a única que destina recursos financeiros diretamente para as escolas, através de suas Unidades Executoras Próprias (UEX). A pesquisa traz uma análise das (re)formulações ocorridas no PDDE no período de vinte anos, de 1995 a 2015, evidenciando a regulação da política, a criação de novas modalidades e suas implicações na gestão escolar e financeira das escolas públicas de educação básica. A autora utiliza como referência para o estudo o ordenamento constitucional, legal e institucional da educação, conceitos de descentralização, autonomia e gestão democrática, além de características do financiamento da educação básica. Traz uma abordagem comparativa da execução do programa nos diferentes ciclos governamentais, desde o governo de Fernando Henrique, em que criou o PDDE, partindo de princípios neoliberais de descentralização com o interesse de diminuir a responsabilidade do Estado com a educação pública e segue nos governos de Lula da Silva e primeiro mandato de Dilma Rousseff, de forma a evidenciar que, nesses dois últimos governos, houve reformulações no programa e ampliação de seus recursos financeiros que contribuíram bastante para superação das deficiências infraestruturais e pedagógicas das escolas.

Luciana Ferreira Tatagiba, Doutora em Ciências Sociais, com Pós-doutorado na University of Bradford, no Internacional Center of Participation and Peace Studies. Desenvolve pesquisas em torno dos temas: Democracia e participação; Movimentos Sociais; Estado e políticas públicas; Mudanças sócio políticas e dinâmicas de mobilização social no Brasil. Coordena a Área de Participação Política da Associação Brasileira de Ciência Política, e é membro da Diretoria da Associação Brasileira de Ciência Política. Sua tese de doutorado em Ciências Sociais, intitulada “Participação, Cultura Política e Modelos de Gestão: A democracia gerencial e suas ambivalências”, apresentada ao Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, em 2003, trouxe relevantes reflexões sobre a participação social a partir do processo de redemocratização e os modelos de gestão que foram constituídos, no intuito de superar os padrões tradicionais de intervenção do Estado.

A tese traz uma abordagem sobre os impactos culturais e institucionais das experiências participativas, partindo da análise da relação do modelo de gestão e a cultura política local, que são duas forças estruturantes distintas e inter-relacionadas. A autora utiliza-se como referente empírico para sua análise uma experiência de gestão compartilhada, o Projeto Rede Criança, de iniciativa do governo municipal de Vitória – Espírito Santo e traz uma reflexão sobre a inserção dos espaços públicos participativos em contextos marcados por

tendências e influências diversas, podendo, assim, apresentar cenários inovadores e mais democráticos ou manter características mais tradicionais e autoritárias presentes nos seus entornos.

Posteriormente, busquei dados, legislações, reportagens, relatório de sites confiáveis, para colher informações mais atuais a respeito das políticas públicas educacionais; Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Itamaraju que tratam sobre autorização, renovação de autorização e credenciamento de instituição de ensino do Sistema Municipal de Ensino (CMEI nº 003/2014), bem como as normas de elaboração dos PPPs (CMEI nº 004/2011); a Lei Municipal 95/2016 que instituiu os Conselhos Escolares na rede municipal de Itamaraju; Estatutos Unificados de Constituição das UEx para o levantamento do ano em que foram constituídas e Atas de Eleições bienais, dos últimos cinco anos, das UEx registradas e averbadas em Cartório para fazer um levantamento da representatividade da comunidade escolar na composição das UEx.

De acordo com Cellard (2012), o documento escrito se constitui como uma fonte extremamente preciosa para os pesquisadores nas Ciências Sociais porque permite reconstituir um passado relativamente distante, por representar a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em épocas específicas. Muitas vezes, sendo o único testemunho de atividades particulares sucedidas num passado recente.

Segundo o autor, o pesquisador que trabalha com documentos deve ter alguns cuidados iniciais, antes de ter condições de fazer a análise profunda do material: localizar os textos apropriados, avaliar sua credibilidade e sua representatividade; compreender de forma adequada o sentido da mensagem e contentar-se com o que tem em mãos, como, por exemplo, passagens complicadas de interpretar, por ter conceitos e termos estranhos e ser escritos por desconhecidos. São limites relevantes para que o pesquisador tome precauções prévias e suas explicações tenham validade e solidez. Quanto ao conceito de documento, o autor esclarece:

[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELLARD, 2012, p. 296).

Ao escolher os documentos, o pesquisador deve levar em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos, não focando apenas no conteúdo. Essa escolha não é aleatória, pois vai depender do problema a que se busca uma resposta, sendo assim, as

perguntas formuladas ao documento se tornam tão importantes quanto o próprio documento, pois, através dessa dinâmica, obtém-se a construção de sentidos (FLICK, 2009).

Cellard (2012) acrescenta que a primeira etapa de toda análise documental é a avaliação crítica e apresenta as cinco dimensões que a constitui, a saber: o contexto no qual foi produzido o documento, seu autor e aqueles a quem ele foi destinado; a identidade do autor ou dos autores do texto, seus interesses e os motivos que o(s) levou(aram) a escrever; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto ou seu suporte, pois a estrutura de um texto pode variar, conforme o contexto no qual foi redigido, como é o caso, dentre outros, de documentos de natureza médica ou jurídica que são estruturados de forma distinta, adquirindo sentido para o leitor, dependendo do seu grau de conhecimento no contexto particular de sua produção; os conceitos-chave presentes no texto, de forma a avaliar sua importância e seu sentido de acordo o contexto em que estão empregados e, finalmente, a lógica interna do texto que se refere ao argumento desenvolvido e partes principais da argumentação.

Após concluir todas essas dimensões, “o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (CELLARD, 2012, p. 303). A escolha de pistas documentais deverá ser realizada de acordo com o questionamento inicial, no entanto, descobertas e surpresas que aguardam o pesquisador, o obrigam a modificar ou enriquecer o referido questionamento.

A pesquisa de campo teve como lócus principal duas Unidades Escolares do município de Itamaraju, cujos colaboradores são os membros das suas UEx. A tabela 1 sumariza o número de colaboradores da pesquisa referentes às UEx das duas Unidades Escolares:

Tabela 1 – Número de colaboradores da pesquisa de campo

COLABORADORES	Nº DE COLABORADORES
Presidente da Diretoria	02
Vice-presidente da Diretoria	02
Secretário da Diretoria	02
Tesoureiro da Diretoria	02
Membros efetivos do Conselho Fiscal	06
Suplente do Conselho Fiscal	02
Presidente do Conselho Deliberativo	02
TOTAL DE COLABORADORES	18

Fonte: Pesquisadora – junho de 2021.

Para a coleta dos dados foram utilizadas rodas de conversa, por entender que esta pode promover a ressonância coletiva na qual os conceitos e argumentos são construídos/reconstruídos através do ouvir e falar com os pares em suas respectivas diferenças (WARSCHAUER, 2002). A roda de conversa foi realizada com todos os colaboradores da pesquisa, sendo cada escola em dias específicos, de acordo combinado prévio.

Os encontros foram presenciais e teve como propósito um diálogo aberto com os colaboradores da pesquisa sobre questões referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola e suas atribuições, enquanto membros dos Colegiados Intraescolares, no processo de acompanhamento e participação no programa, a saber: se conhecem o objetivo do programa, de quais Ações Integradas a escola participa, qual é a relação das UEx com o programa, o que entendem por participação e controle social, se conhecem o Estatuto da escola e a Lei Municipal que definem o papel de cada função nos Colegiados Intraescolares e outras questões relevantes que surgiram ao longo da conversa.

Partimos, em seguida, para as entrevistas com os membros das UEx. Realizamos, inicialmente, algumas entrevistas semiestruturadas, considerando que esse tipo de entrevista pode emergir informações numa dinâmica mais livre e as respostas não se condicionam a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990), no entanto, para otimização do tempo da pesquisa e da análise dos dados, optamos pela reformulação do roteiro da entrevista semiestruturada que constava em sua totalidade perguntas abertas, para uma combinação de questões fechadas, de múltiplas escolhas e algumas abertas, por meio de questionário criado na plataforma google forms, respeitando o teor dos questionamentos antes planejado. Essa mudança, além de proporcionar fluidez na colheita dos dados, nos ajudou bastante na análise e sistematização das informações, pois utilizamos a compilação dos resultados apresentados através das planilhas e gráficos realizados pela ferramenta online.

O questionário eletrônico trouxe questões referentes ao Conselho Escolar, PDDE e às UEx, dando espaço para declarações, conclusões e sugestões mais individualizadas de cada colaborador em relação a sistemática de funcionamento dos Colegiados Intraescolares e o PDDE, como: periodicidade das reuniões, participação enquanto conselheiros nos processos decisórios e se estes deliberam sobre questões relacionadas à dimensão pedagógica e administrativa, dificuldades mais recorrentes que impedem o funcionamento dos Colegiados, questões acerca do planejamento e utilização dos recursos, dentre outras questões.

Planejamos em construir um Diário de bordo durante todo o processo investigativo por meio das reuniões virtuais e/ou presenciais, caso fosse possível essa última opção, já que estávamos vivendo uma pandemia global, pois como afirma Dias (2016, p. 115) fazemos as

escrituras em diário “como uma experiência modificadora de si. Isso significa dizer que um diário talvez se componha entre escrita e práticas para fazer ver e falar o que acontece nas pesquisas e nos territórios de formação aberta à invenção de si e do mundo”. Na prática, foi possível realizar as reuniões presenciais e durante as etapas da pesquisa de campo registramos acontecimentos, informações complementares, conversas com os colaboradores e reflexões consideradas importantes para posterior análise, no entanto, sem obedecer ao rigor quanto a estrutura de um Diário de bordo. Esses registros foram muito importantes na etapa da análise dos dados, pois permitia reavivar à memória da pesquisadora com fatos e considerações detalhadas que não foram contempladas nas respostas dos colaboradores, por meio do questionário a respeito das escolas pesquisadas, das UEx e o PDDE.

O estudo se beneficiou da Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada pelos autores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que tem sido utilizada em diferentes contextos para a análise de políticas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil. Segundo Mainardes (2006) a Abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e permite analisar criticamente a trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua “implementação” no contexto da prática e seus efeitos.

A partir de pesquisas empíricas, Ball e colaboradores desenvolveram a Teoria da Atuação das Políticas que vai na contramão dos estudos que utilizam o termo implementação para se referir como as políticas são colocadas em prática, em que “o fazer da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas” (BALL, 2016, p. 16). De acordo com os autores, as políticas são atuadas, porque nas escolas os professores e outros atores das políticas se envolvem em processos, lutas e negociações sobre o que as políticas significam, como elas podem ser ou devem ser feitas na prática e como essas interpretações são construídas e reconstruídas. Assim, as políticas são atuadas e não implementadas.

É nessa perspectiva que a dissertação tem como título: “A atuação das Unidades Executoras Próprias no Programa Dinheiro Direto na Escola: reflexões sobre o controle social na rede municipal de Itamaraju”, para que seja observada a política em ação, ou seja, o texto em prática, analisando como as forças econômicas e sociais, as instituições escolares, os atores das políticas, os interesses, os eventos e as oportunidades se interagem, levando em consideração que há variação de política para política, quanto ao grau do jogo ou a liberdade de interpretação “em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos e dentro dos limites e das possibilidades do contexto” (BALL, 2016, p. 14).

Segundo Mainardes (2006), na abordagem do ciclo de políticas, Ball e Bowe propõem um ciclo contínuo formado por três contextos principais que são inter-relacionados, mas não lineares e não apresentam dimensão temporal ou sequencial, sendo eles:

- Contexto da influência: nesse contexto se iniciam as políticas públicas e são construídos os discursos políticos, ocorrendo a disputa dos grupos de interesse para influenciar a definição dos propósitos da educação. Os conceitos são legitimados, formando, assim, um discurso de base para a política, como por exemplo, as influências globais e internacionais na formulação das políticas nacionais que “emprestam as políticas”; grupos que “vendem” para o mercado político e acadêmico suas soluções, através de livros, conferências e outros materiais; soluções ofertadas e recomendadas por agências multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e Fundo Monetário Internacional (FMI). A migração de políticas é promovida pela globalização, no entanto, essas políticas são recontextualizadas nos contextos nacionais, não se constituindo como mera transposição ou transferência de políticas;
- Contexto da produção de texto: refere-se aos diversos textos produzidos que representam a política e são representados de várias formas: textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, dentre outros. Nem sempre são coerentes e claros e, também, podem ser contraditórios.
- Contexto da prática: é nesse contexto que a política pode sofrer interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que ocorram mudanças e transformações na política original. Portanto, nesta arena, as políticas não são simplesmente implementadas, mas atuadas, de acordo com a interpretação e recriação dos profissionais que atuam no contexto da prática. As interpretações das políticas são interpretadas de formas diferentes, de acordo com as histórias, propósitos e valores diversos de cada sujeito, podendo então, rejeitar, selecionar e ignorar partes da política, podendo também ser mal-entendida. Sendo assim, a interpretação é uma questão de disputa, pois cada interpretação se relaciona com determinado interesse, e, este sendo diverso, estará sempre em disputa.

Posteriormente, Ball acrescentou outros dois contextos em sua obra: o Contexto dos resultados ou efeitos e o Contexto de estratégia política. Todavia, no decorrer de sua construção teórica, sugere que esses dois últimos contextos devem ser incorporados aos contextos anteriores. A preocupação do Contexto dos resultados é por questões de justiça, igualdade e liberdade individual, sendo assim, é mais apropriada a ideia de que políticas têm efeitos e não simplesmente resultados. Já o Contexto de estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006, p. 55).

O interesse em utilizar a Abordagem do Ciclo de Políticas como referencial teórico-analítico no trabalho é por entender que as políticas, enquanto propostas, são limitadas e não são totalmente apropriadas para os diversos contextos educacionais e, para colocá-las em prática os profissionais fazem os ajustamentos para a transformação da política em ação. Além disso, a utilização do ciclo de políticas envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados, o que justifica os procedimentos utilizados na pesquisa, conforme mencionado nos parágrafos anteriores. Segundo citação de Mainardes (2006, p. 59),

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimento para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos, etc). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.

Como resumo dos procedimentos de investigação adotados na pesquisa, os instrumentos e recursos utilizados, o público destinado e os procedimentos de análise de dados, segue abaixo o quadro 1:

Quadro 1 – Procedimento de investigação adotado, instrumentos utilizados, público a quem se destina e procedimento de análise dos dados.

Etapa de Pesquisa	Procedimento de investigação	Instrumento(s)/ Estratégias utilizada(s)	Recurso	Público Local	Referencial teórico-analítico
Documental	Análise documental	- Resoluções, Relatórios, Manuais de Orientação; - Resoluções do Conselho Municipal de Itamaraju (CMEI n ° 003/2014; CMEI n° 004/2011); - Lei Municipal 95/2016; - Estatutos unificados das Unidades Executoras; - Atas de eleições bienais das Unidades Executoras	Documentos	- Site MEC/FNDE - Casa dos Conselhos - Secretaria Municipal de Educação; - Escolas Municipais;	Abordagem do Ciclo de Políticas.
De campo	Roda de conversa	Anotações pela pesquisadora; Questionário impresso.	Caderno de anotações Caneta e papel impresso	Membros da Diretoria, Conselho Fiscal e Deliberativo das UEx	
De campo	Questionário eletrônico	Roteiro de questionário na plataforma eletrônica Google Forms.	Computador, tablet ou celular	Membros da Diretoria, Conselho Fiscal e Deliberativo das UEx	

Fonte: Organizada pela pesquisadora/junho 2021

Importante registrar que as normas éticas foram obedecidas durante todo o procedimento da coleta de dados. Portanto, os colaboradores da pesquisa tiveram ciência quanto a plena liberdade de recusarem-se a participar da pesquisa, e, mesmo aceitando, mas desistindo posteriormente de continuarem, estavam cientes de que não sofreriam quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou com a instituição em que se vinculam. Foram

informados, ainda, que todos os procedimentos utilizados não ofereceriam riscos à sua integridade e dignidade; que a participação seria anônima, sendo totalmente confidenciais as informações obtidas; não teriam despesa alguma como participante da pesquisa, nem tampouco receberiam recursos financeiros pela participação; se tivessem interesse quanto ao resultado do estudo, lhes seriam assegurados a divulgação e, por fim, seria repassado o contato, via telefone e e-mail da pesquisadora, para que ficassem totalmente à vontade para solicitar informações e dirimir quaisquer dúvidas em relação à pesquisa.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é a introdução onde é apresentada à temática, o interesse pela investigação por parte da pesquisadora, objetivos e os caminhos teórico-metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo traz um breve percurso histórico sobre o financiamento da Educação Básica no Brasil, partindo do Brasil Colônia até o contexto político atual, onde apresentamos a trajetória da vinculação constitucional de recursos à educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o regime de colaboração no financiamento da Educação Básica. Esse capítulo é relevante para entender como a história da educação brasileira foi marcada por avanços e retrocessos, além de apresentar as primeiras propostas para a participação social no gerenciamento dos recursos financeiros, bem como situar o PDDE no contexto histórico do financiamento da educação, já que sua fonte de financiamento, o salário-educação, foi criada na década de 60.

No capítulo três apresentamos o PDDE, sua fonte de financiamento, caracterização e sua origem, descrevendo o contexto da influência em que culminou na formulação do PMDE/PDDE em 95, década marcada pelas políticas neoliberais que fomentavam as reformas educativas. Além disso, fizemos um apanhado geral de todas as políticas mais específicas que as escolas municipais participaram e participam através do PDDE, de forma a compreender a diferença entre o PDDE Básico e suas Ações Integradas.

No quarto capítulo destacamos a participação social como direito na década de 80 e como esse conceito foi e é utilizado como estratégia de manipulação e manobra das políticas neoliberais no Brasil, a partir da década de 90. Fazemos também algumas reflexões sobre os modelos antagônicos de gestão presentes nas políticas sociais, inclusive no campo educacional, explicitando quanto a nossa defesa em prol da gestão escolar e financeira numa perspectiva de gestão democrática. Na sequência, apresentamos as Unidades Executoras

(UEx), suas atribuições, composição, características e relação direta com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No quinto e último capítulo apresentamos as UEx da rede municipal de Itamaraju e sua atuação no PDDE. Abordamos, inicialmente, aspectos histórico-geográfico e educacional da cidade e, em seguida, como foram constituídas as Unidades Executoras Próprias, a composição e quais ações relacionadas ao PDDE estão em vigência. Nesse capítulo apresentamos também todo o percurso da pesquisa de campo, a análise e sistematização dos dados obtidos por meio da comparação entre os documentos oficiais que legislam o PDDE e as UEx com o contexto da prática, tendo como embasamento teórico-analítico a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores.

2 MAPEAMENTO HISTÓRICO SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

O processo histórico do financiamento da educação não aconteceu de forma linear, nem tampouco se apresentou de forma gradual, no que diz respeito a avanços e conquistas. Pelo contrário, no decorrer dos contextos sócios históricos distintos, a educação brasileira dispôs de avanços e retrocessos em suas bases legais para obtenção dos seus recursos financeiros.

Ferreira (2014) resume a trajetória do financiamento da educação brasileira em três fases distintas: a primeira, através do monopólio educacional jesuítico cuja manutenção das atividades educacionais não era obrigação do Estado, mas através de doações; a segunda é a partir da expulsão dos padres do território brasileiro, tornando, assim, as Câmaras Municipais responsáveis para financiarem a educação e, em terceiro, a partir da Constituição Federal de 1934, em que são iniciadas as estratégias de vinculação de um percentual mínimo da receita, através de impostos arrecadados em nível municipal, estadual e federal para a manutenção da educação. Essa vinculação dos recursos para a educação foi assegurada constitucionalmente até os dias atuais, exceto nos períodos ditatoriais (Constituição Federal de 1937 e de 1967).

A seguir será apresentada, resumidamente, a história do financiamento da educação pública no Brasil, com enfoque na Educação Básica. Inicia a partir do momento em que Portugal toma posse dessas terras, retirando o direito dos quase 5 milhões de índios que aqui já viviam de prosseguir com sua cultura, inclusive na troca de conhecimento através do processo informal de ensino e finaliza fazendo algumas reflexões sobre os dias atuais em que vivemos uma política ultra neoliberal do governo Bolsonaro em que a educação, assim como

todos os direitos sociais, têm sofrido impactos negativos, reforçando e aumentando as desigualdades em todos os âmbitos. A partir desse percurso histórico, será possível perceber como o financiamento e a gratuidade do ensino brasileiro ocorreu através de um processo lento ao longo dos anos, sendo marcado por conquistas, rupturas, lutas, avanços e retrocessos para a efetivação do direito à educação.

2.1 Colônia e Império

As primeiras iniciativas para implantação de uma educação escolar brasileira ocorreram no período histórico Brasil Colônia quando os jesuítas, no período de 1549 e 1604, cumprindo um projeto da Colônia Portuguesa vieram para o Brasil com o objetivo de catequizar os nativos e “civilizá-los” (CURY, 2018), tendo como estratégia inicial o aldeamento indígena, cujas aldeias eram geralmente próximas as povoações coloniais para facilitar o contato com os portugueses e, conseqüentemente, a imposição da cultura cristã.

Esse plano foi determinado devido ao fracasso do sistema administrativo das capitâneas hereditárias, criado pela Coroa Portuguesa no Brasil em 1534, cujo território brasileiro foi dividido em faixas de terras e cedido aos nobres de confiança do rei D. João III, com o intuito de povoar a colônia e dividir a administração colonial. Sistema frustrado por causa, dentre outros fatores, de frequentes ataques de indígenas o que resultou a morte de muitas pessoas. Sendo assim, instalam-se em terras brasileiras, em substituição ao Sistema de Capitâneas hereditárias, os governos gerais, sendo Tomé de Souza o primeiro governador geral; este chega ao Brasil, junto com membros da Companhia de Jesus em 1549 (NASCIMENTO, 2007).

Por serem “mendicantes e observantes da pobreza” (SANGENIS, 2014, p. 32), os jesuítas recebiam como financiamento para suas missões, doações da corte portuguesa da seguinte forma: doação mensal de um cruzado para sustentar cada missionário, provimento de gêneros alimentícios e ajuda financeira para a construção de residências, igrejas e colégios. (SANGENIS, 2014).

No final dos anos 60 do século 16 a obra jesuítica amplia seu direcionamento para constituírem colégios voltados para os filhos dos colonos. Apesar das doações de colonos e ajuda financeira da Corte, a Companhia de Jesus enfrentava dificuldades para expandir suas atividades missionárias, sendo assim, em 1564, foi instituída a redízima “primeira tributação a arrecadar valores e os destinar para o financiamento da educação” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2020, p. 126). Tais colégios eram mantidos pela redízima, ou seja, “um porcentual sobre o

imposto que era arrecadado das dízimas enquanto imposto sobre o açúcar. A dízima era um imposto de dez por cento sobre bens que entravam na Colônia pelos portos, instituídos pelo Governo Geral” (CURY, 2018, p. 1219). Vale ressaltar, no entanto, que a utilização dos recursos era voltada para os interesses das elites coloniais. Para os índios, por meio da catequese, o ensino tinha como propósito a aculturação e doutrinação, enquanto para os filhos dos colonos eram ofertados ensinamentos considerados eruditos. Segundo Fávero (2000, p. 88),

A educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a "empresa" exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos, já que recebiam subsídios para fundar colégios.

A partir do século XVIII, influenciado pelo iluminismo europeu, com novos pensamentos econômicos, seguido da nomeação do Marquês de Pombal (primeiro ministro do reinado de D. José I) em 1750, Portugal passa por uma série de mudanças de recuperação econômica, por intermédio do crescimento das indústrias e desenvolvimento do comércio interno e externo e a elevação de riqueza. Por considerar que o poder da Companhia de Jesus era uma das causas de sua estagnação econômica, Pombal, através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, determinou a extinção de todos os colégios jesuítas em Portugal e colônias, bem como a expulsão dos padres dos territórios portugueses. Apesar disso, não impedia a permanência de outras ordens religiosas, nem a doutrinação católica nos territórios. Em substituição ao ensino jesuítico e o ensino passar a ser responsabilidade do Estado, foram estabelecidas as aulas régias, isto é, aulas ministradas por professores nomeados pelo governo (CURY, 2018). Eram ofertadas aulas régias de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia.

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas 'aulas' quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, tornavam-se 'proprietários' das respectivas aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza (CHAGAS apud FÁVERO, 2000, p. 98).

Para o financiamento das aulas régias, principalmente para o pagamento dos professores, foi criado, mediante a Carta Régia de 10 de novembro de 1772, um imposto denominado subsídio literário, surgindo “a primeira forma estatal de financiamento da educação pública no Brasil” (CURY, 2018, p. 1219). Imposto esse cobrado sobre o vinho, vinagre, aguardente e carne fresca. Ficavam na responsabilidade das Câmaras Municipais fazer a arrecadação e registro das receitas oriundas do respectivo imposto, informando trimestralmente todos os registros e valores arrecadados aos seus Ouvidores, que remetiam tais dados ao Cofre Geral da Junta da Real Fazenda de suas capitanias. Finalmente, essas Juntas, que tinham o papel de administrar o tributo, faziam o pagamento dos professores e anualmente faziam um balanço geral, enviavam à Junta de Administração e Arrecadação do Subsídio Literário e esta, por sua vez, enviava a prestação de contas para Lisboa (OLIVEIRA; FERREIRA 2020, apud MACHADO, 1972). No entanto, segundo Cury (2018) esses recursos tornaram-se insuficientes para arcar com despesas educacionais, já que a cobrança de tais subsídios acontecia de forma precária, tornando sua arrecadação irregular e descontínua; inclusive havia muita sonegação de impostos por parte dos produtores. Além disso, muitos desses recursos eram desviados pelos governos para pagamento de outras despesas que consideravam prioritárias, como por exemplo, na criação e preservação de hortos botânicos e hospitais militares e no pagamento de remédios para as boticas (VERALDO, 2009).

Com a chegada de D. João VI e da família real, em 1808, foram criados múltiplos órgãos de governo, implicando numa mudança quanto a situação de precariedade em relação as cobranças do imposto sobre as mercadorias, tendo sua vigência até o Decreto de 15 de março de 1816. Através do Decreto de 28 de junho de 1821, com a justificativa de que não seria possível constituir escolas em toda parte do Reino, ficou livre para qualquer cidadão fazer uso de seus talentos e ofertar o ensino, constituindo escolas de Primeiras Letras, de forma gratuita ou não, sem necessidade de exame ou de licença. Essa liberdade de ensino, apregoada no respectivo documento, mostra claramente o afastamento do Estado em relação a oferta educacional que já era precária, eximindo-se da responsabilidade de promover políticas de financiamento para a educação (CURY, 2018).

O sistema de aulas régias foi excludente, visto o difícil acesso da população por causa da oferta insuficiente. Adão (1997) expõe que a falta de recursos foi determinante para a pequena quantidade de mestres, pois os professores eram mal remunerados, além de sofrerem atrasos em seus proventos, fazendo com que muitos deles procurassem outros ofícios para complementarem suas rendas. Essa situação tornou-se um enorme obstáculo para que as propostas das Reformas Pombalinas fossem implementadas, o que mostra a ineficácia e

ineficiência das receitas oriundas do Subsídio Literário como fonte de financiamento para a educação no Brasil Colônia.

Segundo Cury (2018), a situação de precariedade permaneceu no Império, mesmo sendo o Brasil um país politicamente independente. Tanto na Constituição Imperial de 1824, quanto na Lei Geral de Educação de 1827, houve uma ausência de previsão consistente de recursos financiáveis específicos para a educação.

As prioridades de governo por D. Pedro I, segundo Freitas (2009), certamente não incluíam a educação, mas obras estruturais, embarcações, formação de um corpo militar e principalmente a manutenção de sua supremacia, inclusive, a própria Carta do Império de 1824 que fora elaborada por comissão não eleita pelo povo, mas com a indicação de dez pessoas pelo próprio imperador, revelava em dois dos seus artigos (Art. 98 e Art. 99) sobre a atribuição do imperador enquanto Poder Moderador. A esse respeito Bonavides e Andrade (1991, p. 91 e 97) expõem:

O Poder Moderador é a chave de toda a organização política e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação e seu representante, para que, incessantemente, vele sobre a manutenção da independência, equilíbrio e harmonia dos mais poderes políticos (p. 91)
Atribuições de importância tão fundamental para o direito e a liberdade, para a vida e o funcionamento das instituições eram conferidas a um Imperador cuja pessoa a Constituição fazia inviolável e sagrada declarando ao mesmo tempo que não estava ele sujeito a responsabilidade alguma (p. 97)

A Constituição previu a descentralização da educação primária e secundária e a obrigatoriedade da instrução primária (quatro primeiros anos de estudo) para todos, exceto aos índios e escravos. No entanto, essa obrigatoriedade não foi cumprida, pois os recursos não eram bem destinados para a educação popular, além das famílias e igrejas ainda serem consideradas como responsáveis pelo ensino (FREITAS, 2009).

Através da Lei de 1827 houve um impulsionamento no ingresso das pessoas ao magistério, pois a lei imperial fixou os salários dos professores numa quantia que trazia certa motivação ao ofício. Por haver um aumento da demanda de escolas primárias e a Corte não dispor de verbas suficientes para sustentá-las, encontrou como solução responsabilizar as províncias quanto ao financiamento das escolas públicas primárias e dos cursos secundários e normais que, de forma muito tímida, estavam sendo fundadas em suas capitais. Sendo assim, por meio do Ato Adicional à Constituição do Império em 1834 foi dada autonomia às províncias para cobrarem impostos com o objetivo de arrecadar verbas para as despesas com a educação, excetuando as escolas da Corte no Rio de Janeiro que continuariam dependendo

dos recursos do Governo Central. Iniciava-se, portanto, o aprofundamento do padrão de disparidades regionais em relação ao financiamento da educação pública, bem como na remuneração dos professores, pois os da Corte obviamente recebiam mais, em sequência, os de São Paulo, por ser um Estado que estava enriquecendo com o cultivo do café e os demais professores recebiam menos, de acordo com as arrecadações locais (MONLEVADE, 2012).

Nesse período apenas 15% da população em idade escolar tinha acesso à escola, o que reforça que apenas a inclusão de um artigo na Constituição de 1824, que definia a instrução primária como direito gratuito a todos os cidadãos, não garantiu efetivamente que a população em sua totalidade usufruísse desse direito. Sendo assim, tanto com a vinda da família real ao Brasil, quanto sua independência é notória a continuidade de um modelo de educação preocupado com a formação das elites (UCB, 2007).

No final do Império, segundo Patto (2010), o panorama educacional não era nada exitoso, pois a maioria da população foi excluída do direito à educação, sendo este, privilégio de poucos. Havia um pequeno número de instituições de ensino, apenas alguns liceus na capital do Império, escolas normais insuficientes para a demanda do país e poucos cursos superiores na capital, sendo assim, na proclamação da República a população que frequentava a escola representava 3% em todos os seus níveis e o analfabetismo atingia 90% da população adulta.

2.2 República

Apesar da mudança de um Sistema Político Monárquico para a República no Brasil, a nova Constituição promulgada em 1891 não trouxe uma alteração significativa para a educação, se comparada ao Império. A situação precária da escolarização do país é mantida, pois a União continua sendo ausente em relação à educação pública, inclusive assumindo para si o dever de regular apenas o ensino superior. (SILVA e PEREIRA, 2018). Segundo Cury (2018), permanece como atribuição dos Estados o ensino primário, cabendo a eles financiá-lo, além disso, a Constituição Federal de 1891 se omite sobre a gratuidade do ensino primário, presente antes na Constituição Imperial, isso significa que na Velha República não há uma mudança consistente na área educacional.

Vale ressaltar que o Ato Adicional de 1834, instituído no período imperial, acabou se estendendo até a República Velha. Este documento responsabilizava os Estados e Municípios pelo financiamento dos seus sistemas de educação. Para subsidiarem os municípios, os governos estaduais utilizavam como critérios: população local, quantidade de escolas providas

e vagas existentes e utilizavam como estratégia adicional para arrecadação de fundos as subscrições públicas, ou seja, doações da população (WERLE, 1997).

A década de 1920, segundo Nunes (2017), marca o início de um novo paradigma para o financiamento da educação brasileira, pois havendo um aumento considerável da população urbana e conseqüentemente uma elevação dos problemas sociais, a educação passou a ser pauta de discussões e reivindicações das classes média e popular, intensificando, assim, os debates sobre a necessidade da vinculação de parte das receitas do orçamento como garantia de recursos financeiros para a educação pública e sobre a obrigatoriedade da educação.

Nesse contexto, Cury (2018) afirma que em 1925, por meio do Decreto nº 16.782/A conhecido como Reforma João Alves/Rocha Vaz, houve uma iniciativa por parte da União em apoiar financeiramente a educação escolar nos Estados, mais especificamente as escolas rurais ao subsidiar parcialmente o salário dos professores primários em exercício. Sendo assim, os Estados complementarizavam os salários, responsabilizando-se da oferta de residência, prédio e material didático. Foi mediante esse Decreto que “a vinculação de recursos para a educação foi prevista, pela primeira vez, de forma fragmentária no plano federal” (NUNES, 2017 p. 36), determinando a aplicação de 10% das receitas por parte dos Estados na instrução primária e normal. Quanto à União, seria obrigado a pagar os proventos dos professores primários até o máximo de 2:400\$ anuais.

Os debates sobre educação tornaram-se ainda mais intensos durante a revisão constitucional entre 1925 e 1926 e a partir das discussões sobre gratuidade e obrigatoriedade da educação, o deputado Afrânio Peixoto apresentou uma emenda de sua autoria em que defendia a vinculação do custeio da educação escolar a um fundo na Constituição para provimento do ensino primário e regular e democratização do ensino secundário. O fundo escolar, segundo o parlamentar, seria formado a partir de terras públicas e outros impostos e verbas (CURY, 2018). Todavia, não houve votação dessa emenda e a revisão Constitucional não efetivou alterações importantes para o custeio da educação (SILVA E PEREIRA, 2018).

A partir de 1930, finalizando a República Velha e iniciando a Era Vargas, várias mudanças ocorreram na educação pública, dentre elas: criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, os projetos de reforma educacional advindos da sociedade civil, reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior e a própria Constituição Federal de 1934 (FILHO, 2005). Foi nesse contexto, em 1932, que o educador Fernando de Azevedo escreveu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por 26 intelectuais, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, entre outros. Defendiam o ensino laico, gratuito e obrigatório, propunham uma educação que servisse aos interesses do indivíduo e

contraditavam as ações do Ministro Francisco Campos, que, ao invés de abolir o ensino religioso, o tornou facultativo com o objetivo de garantir o apoio da igreja ao governo (MARTINS e PINTO, 2013). O Manifesto também apoiava a criação de um fundo escolar, conforme trecho:

A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um fundo especial ou escolar, que constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino, incumbidos de sua direção (AZEVEDO apud CURY, 2018, p. 1226).

A ideia de um fundo de financiamento exposto no Manifesto é reiterada no texto da Constituição Federal de 1934. Segundo Nunes “pela primeira vez à educação foi reservado um capítulo específico na Constituição Federal, consagrando-a como direito de todos, na contramão do laconismo dos textos constitucionais anteriores” (NUNES, 2017, p. 38). Além disso, foi estabelecido o papel dos entes federativos em relação ao financiamento da Educação Básica, em seu art. 156, assim disposto:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativo (BRASIL, 1934).

Concomitante a política vinculatória foi exigida a criação de fundos de educação pelos entes federativos, conforme art. 157:

A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º As sobras das dotações orçamentárias, acrescidas de doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei.

§ 2º Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

Segundo Cury (2018, p. 1226), “a Constituição de 1934 expressa as tendências da época, entre as quais a importância da educação”. Tornando o ensino primário, gratuito e obrigatório, só seria possível viabilizá-lo com recursos próprios, sendo assim possível por meio da vinculação de recursos de impostos para a educação, o que representou um diferencial para o financiamento educacional no país. Nesse sentido, historicamente, essa arrecadação via impostos teve avanços, retrocessos ou foi simplesmente negada nas

Constituições Federais, como bem resume Pinto (2000), quando diz que a vinculação constitucional de recursos financeiros iniciou-se em 1934, sendo revogada logo depois em 1937 pela Constituição da ditadura do Estado Novo, retomada em 1946 (cuja Constituição determina a responsabilidade de aplicação dos municípios não mais 10, mas 20 por cento, além de criar o termo manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), utilizado atualmente) e revogada mais uma vez, em 1967, no período da ditadura militar.

A Constituição de 1934, em seu art. 152, também prevê uma lei nacional de diretrizes da educação explícita em um Plano Nacional de Educação, a ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1934). O CNE, segundo a lei n. 174/36, seria composto por 16 membros nomeados pelo Presidente da República com aprovação do Senado, sendo doze representantes do ensino e quatro representantes da cultura livre e popular. Dentre outras medidas, o PNE, no Título VI (Da Assistência ao escolar), estabelece nos art. 473 e 474 facilitar a educação aos alunos necessitados, reservando, anualmente, uma quota mínima de 10 por cento dos fundos especiais de educação para atender aos gastos com assistência escolar, como fornecimento gratuito do material escolar, inclusive livros didáticos (CURY, 2018).

Em 13 de janeiro de 1937, mediante a Lei nº 378, nos artigos 117 e 118, foi determinado que a União desembolsasse recursos para a construção e manutenção de escolas primárias e profissionais em zonas rurais, sendo, no entanto, abortado a continuidade desse ousado Plano no golpe de Estado de 1937 (CURY, 2018) executado por Getúlio Vargas, dando origem ao período do Estado Novo. Foi outorgada então a Constituição em 10 de novembro de 1937, conhecida como Constituição Polaca⁸. Quanto a educação e seu financiamento, nesta Constituição ditatorial é retirada a vinculação constitucional de recursos para a educação conquistada em 1934, tendo como consequência a redução na aplicação de recursos.

Apesar desse retrocesso, Cury (2018) salienta que não se pode ignorar quanto as pesquisas estatísticas realizadas nesse período que, sob a direção de Teixeira de Freitas na Secretaria de Estudos Estatísticos do Ministério da Educação e Saúde, não deixou de se preocupar com a situação da educação, e, por meio dos dados estatísticos graves, pode comprovar na 1ª Conferência Nacional de Educação de 1941 sobre a relevância e urgência de retornar à vinculação orçamentária para a educação escolar. Nesse contexto, é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário mediante Decreto-Lei nº 4.958 de 12 de novembro de 1942,

⁸ A Constituição de 1937, recebeu o apelido de polaca, por ter sido inspirada no modelo semifascista polonês. Era autoritária e concedia ao governo poderes praticamente ilimitados” (Politize.com.br)

provenientes de tributos federais com o objetivo de custear a manutenção e melhoria do sistema escolar primário, como auxílio aos Estados, Territórios e Distrito Federal de acordo com suas maiores necessidades, conforme art. 3º.

Em 16 de novembro de 1942 o Convênio Nacional do Ensino Primário, que é estabelecido pelo Decreto-Lei supracitado, recebe assinatura do Ministro de Educação e Estados e somente é acionado no ano seguinte, em 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.293, resolvendo que:

A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino no Estados, desde que estes aplicassem um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em ensino primário, chegando-se a 20% em 5 anos. Por sua vez, os Estados se obrigavam a fazer convênios similares com os Municípios, mediante decreto-lei estadual, visando repasse de recursos, desde que houvesse uma aplicação mínima inicial de 10% da renda advinda de impostos municipais em favor da educação escolar primária, chegando-se a 15% em 5 anos (CURY, 2018, p. 1229).

Todavia, segundo o autor, somente em 1944 foram criados os recursos que iriam compor o Fundo, por meio do Decreto-Lei nº 6.785 em seu art. 1º que adicionava 5% sobre as taxas do imposto de consumo sobre bebidas. Foi criado ainda, no ano seguinte, o Decreto nº 19.513 para regulamentar o Decreto-Lei nº 4.958 de 1942 e garantir a chegada da verba que a União enviaria aos Estados para o apoio e ampliação do ensino primário. De acordo com o Art. 4º os auxílios federais, advindos do Fundo Nacional de Ensino Primário seriam aplicados da seguinte forma: 70% para construção de escolas, 25% na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, 5% destinados a bolsas de estudo para aperfeiçoamento do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário.

Cury (2018) explicita que o Decreto-Lei nº 6.785/44 ainda sofre alterações em seus artigos 3º e 4º, por meio do Decreto-Lei nº 8.349 de 11 de dezembro de 1945 e no ano seguinte, mediante o Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, permanece a presença da União nos termos do Decreto-Lei nº 4.958/42, num contexto político em que o país estava saindo da ditadura. Ressalta que a aprovação final do Fundo Nacional do Ensino Primário dura seis longos anos, o que retrata a dificuldade de um regime compartilhado de receitas voltado à educação pública. Expõe, ainda, que o Decreto nº 19.513/45 irá seguir até o período democrático, sendo revogado apenas em novembro de 1990 por meio do Decreto nº 99.678.

Com a finalização do Estado Novo foi dado início aos trabalhos para elaboração de uma nova Constituição. Os congressistas eleitos, conforme Silva (2011), responsáveis para

elaborar a nova constituinte tinha um perfil, em sua maioria, de setores da classe conservadora que tomaram como parâmetro a redação das Constituições anteriores, por não terem um projeto preliminar. Segundo Souza (2008) isso gerou divergências entre as correntes congressistas: por um lado tinham aqueles que avaliavam positivamente considerar os textos constitucionais anteriores, por acreditarem que a Primeira República em comparação ao Governo Vargas teria alcançado avanços significativos, enquanto os varguistas eram contrários a esse ponto de vista, por entenderem que na República Velha teria sido evidente o atraso no desenvolvimento do país e fortalecimento de práticas coronelistas.

Em relação ao financiamento da educação não foi diferente, pois na discussão sobre essa pauta contaram como referência inicial a Constituição de 1934, predominando três correntes: a que era contra a vinculação de recursos para a educação; a que defendia uma criação de imposto exclusivo para financiamento da educação; e a que concordava com a vinculação, mas com a necessidade de debates para decidirem sobre a quantia a ser vinculado. Aliando-se à corrente vinculatória, os udenistas (filiação ao Partido UDN – União Democrática Nacional, opositores do Governo Vargas, juntamente com os deputados do Partido Social Democrático - PSD), apresentaram um maior número de emendas sobre vinculação de recursos, perfazendo um total de 42 emendas numa quantidade geral de 46 apresentadas (JESUS, 2010).

É finalizada a redação da Constituição de 1946 restabelecendo a vinculação de receitas e, conforme o art. 169, a União teria que aplicar anualmente nunca menos de 10% para o Ensino Básico, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20%, além de retornar gratuidade e obrigatoriedade decorrentes do direito à educação (BRASIL, 1946). No entanto, houve a omissão quanto ao controle, fiscalização e distribuição dos recursos aos diferentes níveis de ensino, além de não explicitar quais impostos seriam atingidos (JESUS, 2010).

No Art. 171 é descrito que é responsabilidade dos Estados e Distrito Federal organizar seus sistemas de ensino sob a cooperação da União, através de auxílio pecuniário e, no caso do Ensino Primário, teria como provisão o Fundo Nacional do Ensino Primário. A Constituição também previa, nos incisos III e IV do Art. 168, que se refere sobre a gratuidade do ensino primário, a responsabilidade das empresas quanto a instrução de seus empregados menores de idade e dos filhos dos funcionários, caso tivesse um número superior a 100 (BRASIL, 1946).

Em 1948 iniciou-se a tramitação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sendo somente aprovada em 1961 por meio da Lei nº 4.024/61. Anísio Teixeira,

como Conselheiro do Conselho Federal de Educação, foi um ávido defensor para que o financiamento do ensino apresentasse maiores definições. Nessa Lei foi ampliado o percentual mínimo da União para 12% e manteve os 20% das receitas dos estados, Distrito Federal e municípios. Instituiu, também, os fundos nacionais do Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior (BRASIL, 1961).

Cury (2018) acrescenta que na versão final da LDB 4.024/61 é confirmada a vinculação constitucional orçamentária, incumbindo o Conselho Federal de Educação, em seu Art. 92, para a elaboração do Plano Nacional de Educação, mediante metas e fundos para cada nível de ensino. E assim, em 1962 foi elaborado o Plano Nacional, tendo Anísio Teixeira como protagonista. Cada fundo era referido com previsão de execução em um prazo determinado. Além disso, apresentava a proposta de constituição de Conselhos de Educação que gerenciariam os recursos financeiros sob forma de fundos de educação, nacional, estaduais e municipais.

O Conselho Federal de Educação estava confiante que a aprovação do orçamento, de acordo com as orientações do PNE, seria aprovada pelo Ministério da Educação já em 1963, no entanto, isso não ocorreu. “Mais uma vez o direito à educação, como direito juridicamente protegido, se veria fraudado pelo custo do seu investimento, visto como gasto pela burocracia ou torpedeado por razões políticas” (CURY, 2018, p. 1237).

Vale registrar que em 1955 o Fundo do Ensino Primário ainda sofre alteração quanto a aplicação dos seus recursos por meio do Decreto nº 37.082 de 24 de março, estabelecendo que: 70% seria aplicado em construções escolares e equipamentos pedagógicos; 25% seria destinado à alfabetização de jovens e adultos e 5% voltado à bolsas de estudos para capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo, cujos critérios seriam de acordo com a regulamentação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Kang (2011) ressalta que, no período entre 1930 e 1964, no Brasil houve uma forte elevação econômica, aproximadamente 5,6% a.a., no entanto, mesmo com o retorno das vinculações de recursos para a educação, foi insuficiente para resolver o problema do analfabetismo, pois em 1950 cerca de 49% da população com idade acima de 15 anos era analfabeta. Além disso, as decisões sobre a educação foram altamente concentradas pela União, impossibilitando que os Estados e Municípios participassem ativamente das questões referentes ao financiamento educacional.

2.3 Ditadura militar

Gaspari (2002) argumenta que a instabilidade governamental foi um marco na década de 60, o que culminou na deposição do então presidente João Goulart, acusado de ideias comunistas e subversivas, e tomada do poder pelos militares tendo o apoio de setores da sociedade civil, ocupando a presidência, o Marechal Castelo Branco em abril de 1964. Um governo repressor que se utilizou da censura, vigilância, demissões, prisões ilegais, torturas e até mesmo assassinatos para fazer calar a todos que fossem contrários aos “interesses da nação”. Os educadores e estudantes que eram considerados subversivos foram perseguidos e severamente punidos. “Controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje” (SAVIANI, 2008, p. 295).

Segundo Saviani (2008), logo que o golpe militar foi consumado, realizou-se um simpósio sobre a reforma da educação, organizado pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES)⁹. Foi elaborado um documento básico de orientação aos debates do simpósio, numa perspectiva de que os investimentos no ensino fossem destinados a assegurar a ampliação da produtividade e da renda. Sendo assim, a Escola Primária teria a responsabilidade de capacitar os alunos para a realização de atividades práticas; o Ensino Médio, preparar os profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e as atribuições do Ensino Superior, seria formar a mão-de-obra especializada, exigida pelas empresas, e preparação dos quadros dirigentes do país. Além desse simpósio, o IPES realizou o Fórum “A educação que nos convém”, evento de maior magnitude e repercussão em que foi explicitada a visão pedagógica assumida pelo regime militar. Desse Fórum foi elaborada uma conferência síntese que versava sobre os fundamentos para uma política educacional brasileira. A esse respeito, Saviani (2008, p. 296) expõe:

Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência-síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria

⁹ O IPES foi fundado em 29 de novembro de 1961, por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva, principal formulador da doutrina da interdependência na ESG. A ideologia da interdependência coincidia com a doutrina da segurança nacional (SAVIANI, 2008).

do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

A intenção, segundo Gaspari (2002), era desenvolver um sistema de ensino que, além de ser difusor dos valores conservadores por meio das escolas, atendesse ao modelo econômico capitalista mediante a qualificação técnica da mão de obra, mesmo que minimamente, e para isso, as crianças, adolescentes e jovens das camadas mais pobres deveriam frequentar a escola, o que não era a realidade da grande maioria, sendo assim, pensou-se na universalização do Ensino de 1º grau ampliando o número de vagas, mas não se importando de aumentar as verbas através de políticas de financiamento para dar conta da demanda educacional.

Para o ensino de 2º grau foi realizada sua expansão com ênfase para o ensino técnico para que, por meio desses cursos profissionalizantes, os alunos, em sua maioria pobre, se tornassem mais qualificados para as exigências laborais das fábricas que estavam se instalando no país, já que este era o limite de escolarização para tais jovens por ser o ensino superior um projeto para as classes elitizadas, até porque essas vagas nas universidades públicas eram limitadas.

Depois do golpe de 1964, “a ditadura optou por um planejamento econômico de corte tecnocrático, voltado para a acumulação [...] de tal modo que a área social se tornou residual nas prioridades governamentais” (HORTA e RODRIGUES 1982, apud CURY, 2018, p. 1238). De acordo com Horta (1997), os diferentes Planos Nacionais de Desenvolvimento, mesmo aqueles que contemplavam a educação vista sua tendência economicista, até 1972 apresentou metas inferiores das que foram definidas em 1961, por meio do Conselho Federal de Educação.

O Congresso torna-se uma Casa meramente voltada para homologar as decisões do Executivo, já que por intermédio da Carta de 1967 em seu art. 67, o impediu de elaborar ou emendar leis que criassem ou elevassem despesas de qualquer natureza. No tocante a educação, acaba suprimindo a vinculação entre o financiamento da educação e a porcentagem da receita de impostos e, paradoxalmente, amplia o ensino primário obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos, que até o momento era dos sete aos dez anos. O paradoxo está

exatamente nessa questão: Fazia sentido ampliar o ensino primário e extinguir a vinculação? Isso trouxe sérios problemas para as políticas públicas, bem como a carreira e salário dos professores. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 298) diz:

Em consequência da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%” (Vieira, 1983, p. 215). Assim, liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961.

Em relação à responsabilidade da União é mantido o dispositivo que o determina a prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal, conforme o Art. 169, § 1º e no § 2º, expondo que, em “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Já no Art. 170 é descrito sobre a obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas à manutenção, de acordo com o que for estabelecido por lei, do ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos destes (BRASIL, 1967). Sendo assim, Carlos Pasquale, tradicionalmente ligado à escola pública, elabora uma proposta de novo dispositivo de financiamento, culminando na Lei nº 4.440/1964 que institui o salário-educação: contribuição pelas empresas para complementar os recursos públicos, somente para o ensino primário (CURY, 2018). Dessa forma, às empresas vinculadas à Previdência Social faria o recolhimento de 2% do salário mínimo para subsidiar o ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória, sendo metade do montante depositado no Fundo Estadual de Ensino Primário e a outra parte destinada ao Fundo Nacional de Ensino Primário (NUNES, 2017).

Foram criados incentivos fiscais destinados ao financiamento de projetos educacionais em segmentos e regiões desfavorecidas, principalmente para o treinamento de mão de obra. Esses incentivos foram regulamentados por meio da Lei nº 5.531/68 que permitiam pessoas físicas e jurídicas destinarem para o Fundo Federal de Desenvolvimento da Educação (FFDE) até 2% dos seus Impostos de Renda. No entanto, Cury (2018) em conformidade com Melchior (1980) afirma que, apesar desses incentivos, há evidências de que os recursos para a educação foram reduzidos, num contexto em que se previa a ampliação “do ensino primário obrigatório para oito anos sem vinculação constitucional de recursos (p. 1240).

Nesse contexto, Cury (2018) conjectura que, por causa dessa redução de verbas para educação, foi outorgada a emenda constitucional de 1969 da Junta Militar que mantém a não

vinculação para Estados e União retornando, no entanto, a vinculação para os municípios, o que evidencia o início de uma perspectiva para a municipalização do ensino primário. Em setembro desse mesmo ano, mediante Decreto-Lei nº 872, foi instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que fora inicialmente criado em novembro de 1968 por meio da Lei nº 5537 com outra nomenclatura: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP).

Em 1971, segundo o autor, é confirmada a ampliação da gratuidade e obrigatoriedade do então Ensino de Primeiro Grau de oito anos na faixa etária de sete a quatorze anos, dispondo quanto aos recursos para esse fim, de forma genérica, em seu Art. 56: “Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim” (BRASIL, 1971).

De acordo com Nunes (2017), em meio a crises econômicas e políticas do regime militar, o Senador João Calmon, que, apesar de fazer parte do partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido este conservador e que prestava apoio ao governo vigente, empenhou-se em retornar constitucionalmente a vinculação de recursos para a educação, apresentando, assim, no ano de 1976 uma proposta de Emenda Constitucional para que parte de receitas de impostos fossem vinculados à educação, justificando que, em comparação ao PIB (Produto Interno Bruto), era claro os baixos índices de investimentos na educação. No entanto, não tendo o apoio efetivo do governo, tendo a desaprovação do MEC e, consequentemente, não havendo quórum suficiente sua proposta foi arquivada.

Somente em 1983, com o incentivo do Senador Itamar Franco, num período em que o governo autoritário estava perdendo força cada vez mais, o Senador João Calmon apresentou outra PEC ao Congresso, sendo esta conhecida como Emenda Calmon. Emenda nº 24/83 que estabelecia a aplicação por parte da União de, no mínimo, 13% da receita resultante de impostos e para os Estados e Municípios um percentual de 25%. Todavia, só foi regulamentada em 1985 pela lei nº 7.348, assinada pelo então Presidente José Sarney que assumira o governo após a morte do Presidente Tancredo Neves, depois de 21 longos anos de Ditadura Militar (NUNES, 2017). Deve-se destacar, segundo Cury (2018), que apesar da regulamentação do documento supracitado, as aplicações dos recursos acabaram sendo pouco relevantes para a escolaridade, por não haver uma clareza sobre o significado do termo manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

2.4 Redemocratização

Com o fim da Ditadura militar, grande parte da sociedade civil, ávida pelo retorno da democracia, se empenhou através de lutas e participação efetiva para o processo de elaboração da Constituição de 1988, desejosos por um país que garantisse direitos sociais e políticos sem ignorar os direitos civis (Cury, 2018), indo totalmente na contramão das arbitrariedades cometidas pelo regime militar. Com a reeleição de João Calmon ao Senado, este tem a oportunidade de ingressar na constituinte, defendendo sua proposta de outrora: a garantia da vinculação orçamentária para a educação na nova Constituição (NUNES, 2017).

Nesse contexto, a Constituição da República, promulgada em 5 de outubro de 1988, apresenta uma série de princípios e direitos, dentre eles a educação. Quanto à relevância dedicada ao direito à educação, Bonavides (1991, p. 921) expõe o discurso proferido pelo então presidente do Congresso Constituinte, Ulysses Guimarães, na data da promulgação da Constituição de 88:

Hoje, 5 de outubro de 1988, no que tange à Constituição, a Nação mudou. A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes, mudou restaurando a federação, mudou quando quer mudar o homem em cidadão e só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa. Num país de 30.401.000 analfabetos, afrontosos 25% da população, cabe advertir: a cidadania começa com o alfabeto.

A atual Carta Magna brasileira, em seu art. 1º, reconhece o Brasil como uma República Federativa composta pela união indissolúvel dos seus Estados e Municípios, bem como o Distrito Federal, constituindo-se em Estado Democrático de Direito. Cury (2018) ressalta a importância desse artigo em relação às Constituições anteriores, ao erigir os municípios à categoria de entes federativos. Para sua estruturação, o Art. 23 parágrafo único indica que deve ser feita sob o princípio da cooperação para que haja o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar.

Em seu Art. 6º reconhece e cita inicialmente a educação como um dos direitos sociais, sendo direito de todos (Art. 205) e dever do Estado e da família. Portanto, Cury (2018) expõe que para garantia desse direito foi estabelecido princípios, regras, diretrizes, planos e recursos vinculados, destacando que deve ser de forma gratuita e obrigatória com qualidade e proteção legal, sendo disponíveis aos cidadãos instrumentos jurídicos para o apoio devido, em casos de omissão ou dificuldades quanto a sua efetivação. Em seu art. 212 a vinculação de recursos à educação é prevista, conforme redação:

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

Ainda em relação ao Art. 212 do texto original da Constituição que trata sobre o financiamento da educação, Zambone e Teixeira (2010, p. 222) dizem que este pode ser sintetizado da seguinte forma:

- fixação de percentuais da receita relativa a impostos, compreendidas aqui as transferências, a serem aplicados pelas pessoas políticas no desenvolvimento e manutenção da educação, na seguinte proporção: união 18%, estados, municípios e distrito federal, 25%;
- prioridade para o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, na distribuição dos recursos públicos;
- criação de programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.
- financiamento adicional do ensino fundamental público por meio da contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Esse artigo sofreu alterações quanto às questões relacionadas ao financiamento e sua redistribuição referente aos recursos vinculados, com a emenda constitucional 14/1996 que subvinculou os recursos para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), ampliando, posteriormente, essa subvinculação para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) por meio da emenda 53/2006. Os dois fundos têm uma dimensão estadual, composto com recursos do estado e municípios (Cury, 2018).

Gouveia e Souza (2015) caracterizam esse contexto como a quarta fase do financiamento da educação brasileira e o nomeia como a fase das políticas de fundos para a educação, constituindo-se como a inquietação em reconhecer a necessidade de expandir os recursos já estabelecidos e reconhecer a necessidade de enfrentar às desigualdades educacionais brasileiras com investimento público. Mesmo que o Fundef tenha sido criado sob um curto debate e relacionado a uma agenda negativa de redução das contas públicas na década de 90, abriu caminho para um longo e intenso debate sobre o custo da educação brasileira, sem pôr em risco o patamar mínimo da vinculação assegurada na constituição, o

que foi determinante nos anos 2000 para o reconhecimento de que o financiamento da educação brasileira era insuficiente para o atendimento efetivo de suas demandas.

Zambone e Teixeira (2010) ressaltam que a União regulamentou as disposições constitucionais referentes ao financiamento da educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE). É estabelecido no art. 68 da LDB 9394/96 que os recursos públicos destinados à educação são aqueles originários de receitas de impostos da União, estados, Distrito Federal e municípios; transferências constitucionais e outras transferências; salário-educação e outras contribuições sociais; incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei.

Importante esclarecer que o salário educação é uma das relevantes fontes de financiamento destinado para programas, projetos e ações da Educação Básica pública e, segundo Melchior (1987), foi criado em 1964 pela Lei nº 4.440 como fonte de financiamento para o Ensino Fundamental, idealizado como alternativa para as empresas que não cumpriam o que estava estabelecido na Constituição Federal de 1946, de ofertar escola primária aos seus empregados ou aos filhos destes, passando então a recolher aos cofres públicos uma contribuição social, fixada inicialmente em 1,4% da folha de contribuição à Previdência Social, cuja base de estimativa custo/aluno-mês no ensino primário era de 7% do salário mínimo. Essa fonte adicional de financiamento era destinada ao Ensino Fundamental público, tendo alteração em sua redação através da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, abrangendo sua destinação para toda Educação Básica pública (BRASIL, 1988).

Segundo o portal do FNDE, os recursos do salário educação são divididos em cotas, de forma que 10% da arrecadação líquida é voltada para o FNDE, cuja finalidade é aplicá-la no financiamento de projetos, programas e ações desenvolvidas na educação básica e os 90% da arrecadação líquida, são automaticamente disponibilizados aos seus respectivos destinatários, sem necessidade de convênio, depositados em contas bancárias específicas, exclusivamente no Banco do Brasil. As quotas são distribuídas da seguinte maneira:

1. **quota federal** – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, o qual é mantido no FNDE, que o aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios, estados e regiões brasileiras;
2. **quota estadual e municipal** – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), o qual é creditado, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (art. 212, § 6º da CF).

Na LDB 9394/96 foi reservado um capítulo dedicado ao financiamento, estabelecendo o que é e o que não é manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), o que até então suscitava ainda muitas dúvidas e divergências a esse respeito. Conforme o art. 70 é considerado MDE as despesas realizadas nas instituições educacionais destinadas a:

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários aos ensino;
- III- uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V- realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI- concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

No art. 71 são identificadas despesas que não se configuram como MDE:

- I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III- formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV- programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V – obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

O Art. 74 dispõe sobre o estabelecimento de padrão mínimo de oportunidades educacionais para o Ensino Fundamental por parte da União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo como base o cálculo do custo mínimo por aluno, delegando à União a efetuação dos cálculos de forma a considerar as variações regionais e as diversas modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Retornando a Emenda Constitucional 14/1996, vale salientar que esta modificou os Arts. 34, 208, 2011 e 2012 da Constituição Federal e alterou por 10 anos o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que trata sobre financiamento. Segundo Pinto e Adrião (2006) o que levou o governo federal a propor essa alteração na redação do

artigo 60 do ADCT foi porque a União não estaria cumprindo o que estava estabelecido de destinar, ao menos 9% (metade do mínimo constitucional de 18%) de sua receita líquida de impostos para eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental e, além disso, havia uma grande disparidade no padrão de qualidade do ensino ofertado por regiões e entre redes de ensino. Esse conjunto de alterações culminou na Lei nº 9424/96 conhecida como a Lei do Fundef.

Cury (2018, p. 1242) expõe que “o FUNDEF representa chegada polêmica de uma longa trajetória na busca de vinculação financeira para a educação obrigatória” de forma que houvesse uma disciplina em sua destinação, o que sempre esteve presente na pauta de educadores. O autor ainda aponta que o PNE de 1934, o custo-aluno-ano posto no salário educação e a relevante contribuição dos estudos de Anísio Teixeira que tratavam sobre os Fundos de Educação “representam iniciativas de expansão planejada das etapas do ensino e de recursos bem administrados” (CURY, p. 1242).

O Fundef era um fundo de caráter provisório e contábil em âmbito estadual com duração de dez anos, finalizando sua vigência em 31 de dezembro de 2006. Seus recursos eram distribuídos aos estados e Distrito Federal proporcionalmente quanto à matrícula de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental regular da rede pública (antigo 1º grau), tendo como base o Censo Escolar do ano anterior. Eram recolhidos 15% sobre vários impostos já existentes nos estados, Distrito Federal e municípios para compor o fundo e caberia a União complementar no estado, caso o valor por aluno fosse inferior ao valor mínimo nacional. Pelo menos 60% dos recursos do Fundef eram destinados, segundo o Art. 60, parágrafo 5º da CF, para pagamento dos professores em efetivo exercício do magistério e os 40% restantes poderiam ser gastos com itens que configuravam MDE, de acordo com o Art. 70 da LDB 9394/96. Para fiscalização dos recursos ficou determinado que fosse necessária à criação de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do Fundef para o acompanhamento e controle quanto à aplicação dos recursos do fundo, além de supervisionar a realização do Censo Escolar e examinar registros contábeis e demonstrativos gerenciais referentes aos recursos (PINTO E ADRIÃO, 2006).

Apesar de ter sido uma conquista, o Fundef apresentava algumas lacunas, como bem explicita Pinto e Adrião (2006): desestímulo de investimentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ser voltado apenas para o Ensino Fundamental Regular; o não cumprimento da União em atender a prescrição legal de calcular o valor mínimo anual por aluno, levando em consideração a previsão de receita do Fundef e a matrícula total do Ensino Fundamental no ano anterior e adicionando o total estimado de novas matrículas, o que

acabou configurando como uma das maiores dívidas ao Ensino Fundamental da história do Brasil no período de 1998 a 2005, perfazendo um total que supera os 20 bilhões de reais; a restrição quanto à inclusão de apenas os educadores do Ensino Fundamental nos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, que seria obrigatório essa organização até 1º de julho de 1997, excluindo, assim, os demais profissionais da educação, além disso, o piso salarial nacional não foi fixado para todo o magistério; a permissão do Poder Executivo, na prática, controlar o CACS, já que a Lei 9.424, apesar de fixar a composição mínima desses órgãos colegiados, não definia critérios de paridade.

Cury (2018) reconhece que através do Fundef houve uma redução do distanciamento entre regiões do país em relação às despesas com o Ensino Fundamental, o que também auxiliou na universalização do acesso a essa etapa da Educação Básica, no entanto, quanto as lacunas, o autor aponta que na perspectiva do conceito de Educação Básica, sendo o foco no ensino obrigatório de oito anos, acabou deixando em segundo plano políticas de expansão da Educação Infantil, do Ensino Médio e, como citado no parágrafo anterior, a EJA. E acrescenta que essa falha na etapa inicial e final da Educação Básica, junto à acelerada indução a municipalização é um dos motivos que os estudantes não têm um bom desempenho no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A preocupação com o fim do Fundef, previsto para o dia 31 de dezembro de 2006, era muito grande por parte dos municípios, pois não teriam como arcar com as despesas educacionais sob sua responsabilidade. Nesse cenário, surge a necessidade de criar um fundo em substituição ao Fundef. Pinto e Adrião (2006) relatam que o projeto inicial enviado pelo Executivo à Câmara dos Deputados apresentava graves falhas, pois excluía os alunos das creches de serem beneficiados com os recursos do novo fundo, apresentava uma contribuição fixa em reais e não em percentual por parte da União, além de retirar o princípio do custo/aluno que garante um padrão mínimo de qualidade de ensino, o que causou intensa pressão da sociedade civil organizada e dos governadores que temiam a redução dos recursos em MDE.

Em substituição a emenda 14/1996 foi instituída a Emenda Constitucional nº 53/2006, sobre o art. 214 da Constituição Federal que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) o qual, conforme considera Cury (2018) conseguiu preencher as lacunas supracitadas, ainda que de forma insuficiente para a qualidade e acesso as etapas da Educação Básica em sua totalidade. A Lei que o regulamenta é a nº 11.494/2007.

O Fundeb, criado para substituir o Fundef, ampliou a abrangência de atendimento, pois é um fundo que atende toda a Educação Básica que engloba as seguintes etapas: Educação Infantil (Creche e Pré-escola); Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), abrangendo também as seguintes modalidades: EJA; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação do Campo, Educação Especial e Educação profissional. Com vigência desde janeiro de 2007 até o ano de 2020.

O Fundeb, de acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC), é um fundo especial, de natureza contábil, de âmbito estadual formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios que tem como objetivo financiar a Educação Básica pública para que haja maior equidade ao sistema educacional. Isso significa que os recursos que são destinados ao fundo por parte dos impostos estaduais e municipais são retornados a estes, proporcionalmente ao número de matrículas de suas redes de ensino. De acordo com o valor de investimento mínimo por aluno estabelecido pela União, este realiza uma redistribuição dos recursos, levando em consideração as imensas desigualdades regionais do país, efetuando uma complementação para que todos alcancem o valor mínimo nacional.

Importante enfatizar que a apreensão quanto ao término da vigência do Fundeb em 2020 era geral por parte dos profissionais de educação, gerando, dessa forma, uma série de debates, manifestações, seminários, tendo a participação de sindicatos, movimentos sociais, estudantes e sociedade civil para aprovação da Proposta de Emenda à Constituição PEC 15/2015, cuja relatora, a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende, tinha como principal reivindicação tornar o Fundeb permanente e ampliar a participação da União no financiamento da Educação Básica. Nesse contexto, foi aprovado o Novo Fundeb instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

De acordo com Basílio (2020), as principais mudanças do Novo Fundeb em relação à anterior são as seguintes: o fato de se tornar permanente e previsto na Constituição Federal, o que representa uma grande vitória, já que os dois fundos anteriores eram provisórios, tendo o último um prazo de validade até 31 de dezembro de 2020; o aumento do repasse da União de 10% na atualidade para 23% progressivamente, ou seja, 12% no primeiro ano, 15% no segundo, 17% no terceiro, 19% no quarto ano, 21% no quinto e 23% no sexto ano; o repasse do orçamento será através de um modelo híbrido, considerando não somente a realidade educacional dos estados, como também dos municípios, como forma de corrigir distorções financeiras, sendo assim, a partir do sexto ano de vigência o repasse de 23% deverá ser

distribuído e destinado de acordo com regras de pontos percentuais para estados que não atingirem o valor anual por aluno (VAA) para as redes públicas de ensino municipal, estadual ou distrital que não atingirem o valor anual total por aluno (VAAT) e levando em consideração os indicadores de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, no que se refere ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; no mínimo 50% dos novos recursos destinados às redes de ensino deverão ser utilizados 5% na oferta de creches e pré-escolas; o reconhecimento do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro constitucional de financiamento da educação, previsto no Plano Nacional de Educação que prevê um valor mínimo, por aluno; a estipulação de que 70% do fundo sejam destinados para o pagamento dos profissionais da educação em exercício.

Importante salientar que o Novo Fundeb representa uma conquista da sociedade brasileira e resistência ao desmonte do governo atual, pois segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE, 2020) o governo Bolsonaro procurou ir à contramão das propostas da PEC, o que prejudicaria, e muito, a educação pública em todos os âmbitos. Tentou descaracterizar o fundo, propondo o desvio de recursos da educação para outras atividades, além de sugerir a instituição de vouchers (vale de determinado valor monetário) para favorecimento do ensino privado; tentou impedir que 70% do fundo fosse destinado para pagamento da remuneração dos profissionais da educação, mas utilizá-lo em aposentadorias e pensões; propôs incluir o salário educação na complementação aos estados e municípios; buscou aliados para acabar com o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e tentou reduzir a complementação da União, propondo que só vigorasse a partir de 2022.

Cury (2018) expõe que ao lado do Fundeb há o Piso Salarial Profissional Nacional, mediante a Lei nº 11.738/08 que determina um piso salarial para os professores da Educação Básica, no entanto, muitos estados e municípios não cumprem o pagamento devido aos docentes, por causa da variação dos Planos de Cargos e salários e a complementação da União ser insuficiente e não abranger todos os entes federativos. Talvez com essa nova formulação e bases de cálculos do Novo Fundeb, sejam regularizadas essas falhas e os docentes possam receber seus salários de acordo com o que está estabelecido nos Planos de Carreira e o que lhes são de direito.

Em 11 de novembro de 2009 foi aprovado pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional 59, trazendo relevantes alterações relacionadas à educação, a saber: obrigatoriedade e gratuidade na Educação Básica para faixa etária dos 4 aos 17 anos (até então era dos 6 aos 14 anos) assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todas as pessoas que não tiveram acesso na idade certa; atendimento aos educandos de todas as etapas da

Educação Básica, por meio de programas suplementares como material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; estipulação do prazo de 10 anos para a reformulação do PNE, que deixou de ser uma disposição transitória constituinte da LDB 9394/96, passando a ser uma exigência constitucional; que tivesse como referência proporcional, o Produto Interno Bruto (PIB) para a meta de aplicação de recursos públicos em educação, o que mostra a ampliação de responsabilidades aos entes federativos (BRASIL, 2009).

Se os direitos civis e políticos têm um custo, o direito à educação sendo um direito social, depende muito mais de um apropriado financiamento. Todavia, historicamente, este financiamento, pelo menos até 1934, teve como característica a insuficiência de recursos e ineficiência do sistema de arrecadação. Isso se deve a constituição de uma sociedade escravocrata, hierarquizada e agroexportadora que tinha a educação como privilégio de poucos, já que esta não era pauta de interesse das oligarquias escravocratas e pós-abolição, o qual criou, paradoxalmente, duas redes de escolas: uma para as elites e uma escola fragilizada para a outra parte da população, resultando, dessa forma, a inclusão precária ou a enorme exclusão dessas pessoas a esse direito (CURY, 2018).

A partir do momento que as condições urbano-industriais capitalistas se fizeram presentes e, por outro lado, em razão das estatísticas vergonhosas em comparação a outros países sul-americanos como Argentina, Chile e Uruguai, iniciou-se uma preocupação mais efetiva com a educação escolar. Entretanto, o financiamento da educação começa de forma sistemática em 1934, a partir da vinculação constitucional de porcentual relativo aos impostos arrecadados para tal finalidade, fruto do protagonismo de educadores conscientes de sua relevância. E, a partir daí, surge o movimento contraditório entre acabar com a vinculação, como ocorreu em 1937 e 1967 e seu restabelecimento como em 1946 e 1988. Se, de um lado, havia o discurso dos governos pela flexibilização de planejamento, por outro, os movimentos de educadores lutavam pelo financiamento da escola pública, tanto no final dos anos cinquenta, quanto na luta em prol da redemocratização no final dos anos setenta e anos oitenta. Movimentos que clamavam a educação como um direito social, e, por essa razão a urgência na ampliação de seu acesso, garantia de sua qualidade e garantia do apoio financiável suficiente e necessário (CURY, 2018).

A lentidão pelo qual avança o direito à educação é dimensionada pelo insucesso dos Planos Nacionais de Educação em 1936, 1962 e 2001. Nesse sentido, o PNE de 2014 a 2024 da Lei nº 13.005/14, por ter passado por vários debates municipais e estaduais até chegar a Brasília, representou o ápice de um processo intenso de participação para os educadores e muitos gestores. Esse documento, cujo texto apresenta a extensão da obrigatoriedade dos

quatro aos dezessete anos, com suas 20 metas e diversas estratégias, com a indicação de fontes de financiamento, trouxe uma grande expectativa quanto sua efetivação. No entanto, de acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020) apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conseguiu cumprir apenas uma das 20 metas previstas em Lei, a que se refere à formação de professores do ensino superior; esta já tinha sido cumprida em 2018. As demais estão muito aquém de serem alcançadas ou foram parcialmente cumpridas e pior, houve um retrocesso em algumas áreas nos últimos anos, principalmente em relação ao Ensino Integral e nos gastos com a educação. O Instituto ainda admite que o Brasil ainda não atingiu uma articulação potente em torno de um regime de colaboração entre União, estados e municípios, por meio de ações coordenadas e integradas que assegure o acesso, a permanência, de forma integral e universal à educação e que a pandemia poderá influenciar o próximo período, devido à crise gerada pelo COVID 19.

De forma sucinta, das metas que se referem as etapas da Educação Básica e suas modalidades (meta 1 a meta 11), vale destacar algumas considerações explicitadas pelo INEP no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020):

- Meta 1 (Educação Infantil): Considerando dados em 2018 é necessário ainda incluir cerca de 1,5 milhão de crianças em creches, sendo que a maior concentração do contingente de crianças não atendidas são as pertencentes das famílias de pouco poder aquisitivo. A análise tendencial sugere que até 2024, o Brasil não ultrapasse o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do estabelecido na meta. Quanto as crianças de 4 e 5 anos é necessário ainda incluir cerca de 330 mil crianças na pré-escola para se atingir a universalização;
- Meta 2 (Ensino Fundamental): Considerando dados em 2019, 98% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos tiveram o acesso ao Ensino Fundamental, no entanto, somente 78% dos adolescentes aos 16 anos chegaram a concluir essa etapa de ensino. A análise tendencial sugere que, se continuar nesse ritmo, até 2024 a meta de que 95% dos jovens de 16 anos cheguem ao final do Ensino Fundamental não seja alcançada.
- Meta 3 (Ensino Médio): Cerca de 680 mil jovens estavam fora da escola em 2019 e dos que frequentam a escola, cerca de 1,9 milhões de jovens de 15 a 17 anos ainda estão matriculados no Ensino Fundamental, o que mostra que a meta de ter pelo menos 85% da população nessa faixa etária frequentando o Ensino Médio até 2024 está longe de ser alcançada;

- Meta 4 (Educação Especial): 93% das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que necessitam de atenção especializada estão matriculadas na rede regular de ensino, porém há uma dificuldade de saber quantas estão fora da escola, por falta de dados. Houve uma estagnação desde 2013 quanto ao atendimento educacional especializado a esses alunos, pois em 2019 apenas 48% recebiam esse atendimento.
- Meta 5 (Alfabetização): Apontada como uma das questões mais preocupantes é o baixo nível de aprendizagem dos alunos. De acordo com os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2016, mais de 20% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estão no nível mais baixo da escala e cerca de 50% não ultrapassam o nível 2, o que mostra o grande desafio em alfabetizar 100% das crianças até o final do 3º ano;
- Meta 6 (Educação em tempo integral): Houve um declínio no número de matriculados em período integral no período de 2014 e 2019 e no último ano teve apenas 15% das matrículas. Nas escolas públicas essa queda também é uma realidade, chegando somente a ofertar 24% de suas vagas em tempo integral, o que está muito longe de cumprir a meta de chegar a oferta em pelo menos 50% das escolas públicas de Educação Básica e atingir pelo menos 25% das matrículas;
- Meta 7 (Qualidade da Educação Básica): Houve um avanço na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas uma evolução bem tímida nos anos finais e uma estagnação em relação ao Ensino Médio, o que fez alcançar parcialmente a meta de melhorar a aprendizagem e aumentar o IDEB;
- Meta 8 (Elevação da escolaridade de 18 a 29 anos): Alcançar o mínimo de 12 anos de escolaridade para as populações do campo e dos 25% mais pobres e igualar a escolaridade entre negros e não negros até 2024 é a determinação da meta, no entanto, o ritmo de atendimento a essa população é muito lento, tendo uma probabilidade imensa do país manter o estoque da dívida educacional com estes jovens;
- Meta 9 (Elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais): Reduzir em 50% do analfabetismo funcional e acabar com o analfabetismo absoluto até 2024 é o que determina a meta, entretanto, alcançá-la é um grande desafio, visto as significativas desigualdades regionais e sociais;

- Meta 10 (EJA integrada à Educação Profissional): Muito aquém do estabelecido em alcançar o patamar de 25%. Em 2019 a integração da Educação Básica com a Educação Profissional ficou em somente 1,6%, sendo um plano frustrado quanto ao fomento da formação de cidadãos para o mundo do trabalho;
- Meta 11 (Educação Profissional Técnica de nível Médio): Apesar dos avanços para aproximar jovens e adultos a um ofício especializado, o que mostrou dados da evolução de matrículas ocorrida em 2013 a 2019 com expansão de 17%, o que equivale a quase 1,9 milhão, ainda está muito distante da previsão de matrículas de 4,8 milhões para Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É declarado no Relatório que o grande desafio do sistema educacional brasileiro é melhorar o processo educacional de forma a combater as desigualdades e garantir a todos os estudantes seus direitos e objetivos de aprendizagem, bem como desenvolver seus anos de estudo e uma progressão escolar regular. É exposto, também, o quanto as desigualdades regionais, sociais, econômicas, raciais e de gênero têm sido determinantes para a efetivação da desigualdade do direito a educação brasileira.

Quanto à meta 20, que trata especificamente sobre o financiamento da educação pública brasileira, tendo como meta a ampliação do investimento público em educação a até 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência da lei e a 10% até 2024, constatou-se estagnação e queda dos gastos, equivalente a 5% e 5,5% do PIB, o que prova ser bem difícil de alcançar a meta estabelecida.

2.5 Brasil atual

A pandemia da Covid 19, eclodida em março de 2020, trouxe impactos sociais, econômicos e políticos em todo o mundo. No Brasil, os problemas foram intensificados pelo negacionismo do Presidente Jair Bolsonaro que, indo totalmente na contramão das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), incitou a população ao não uso da máscara, as aglomerações e ao uso de medicamentos sem comprovação científica para a prevenção e/ou combate à doença, além disso, não investiu numa política de testagem de casos e negou-se a comprar milhões de vacinas, o que poderia ter evitado milhares de mortes. Atualmente (16/07/2021), pela morosidade de imunização, o percentual de brasileiros que tomaram a primeira dose ainda não representa nem 50% da população, equivalendo a 41,57% e apenas 15,73% estão totalmente imunizados com duas doses ou dose única, segundo a UOL Notícias (2021). Infelizmente já ultrapassou 500 mil óbitos, desde o início da pandemia.

A crise sanitária somada a má gestão por parte do governo Bolsonaro e sua postura ultra neoliberal (supervalorização do capital em detrimento das políticas sociais) têm atingido de forma mais elevada e significativa a população mais carente. Como exemplo, vale citar uma pesquisa realizada pelo Data Favela em parceria com o Instituto Locomotiva e a Central Única das Favelas (CUFA), cujo resultado mostrou que 71% das famílias residentes de favelas estão sobrevivendo com menos da metade da renda familiar e 80% dos moradores afirmam que, sem doações não teriam como pagar contas básicas, comprar produtos de higiene e até mesmo se alimentarem (CNN BRASIL, 2021).

O sistema educacional brasileiro tem se revelado com a pandemia o quanto precisa melhorar no que diz respeito a infraestrutura sanitária e tecnológica, o que significa um dos entraves para o retorno às aulas presenciais. Com base em dados do Censo Escolar 2020, o Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) constatou que houve um acréscimo no número de escolas públicas que não tem banheiro e internet de banda larga entre 2019 e 2020. As escolas públicas que não tinham banheiros em 2019 representavam 2,4% do total, o que equivale a 3,5 mil. Em 2020 esse número aumentou para 4,3 escolas, representando 3,2% do total. A internet banda larga em 2019 não chegava a 15 mil escolas urbanas (18,1%), com aumento em 2020 para 17,2 mil (20,5%). Além desses números, 35,8 mil escolas não têm coleta de esgoto, o que representa 26,6% do total. Essas informações, no entanto, não detalham aspectos importantes quanto a falta de manutenção nos espaços escolares, como por exemplo, se os banheiros existentes estão em condições adequadas de uso e se a velocidade da internet é suficiente para atender as demandas escolares. Detalhamentos importantes que não são coletados pelo Censo (OLIVEIRA, 2021).

A disparidade entre estudantes que tem acesso à internet e dispositivos tecnológicos para acompanhamento das aulas remotas é outro fator preocupante para a efetivação dos direitos de aprendizagem no contexto pandêmico e, certamente, vai elevar ainda mais a desigualdade e exclusão social nos próximos anos. Segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2020 cerca de 800 mil crianças não tinham acesso à internet, sendo que 720 mil eram alunos da rede pública; do Ensino Fundamental eram mais de 4,35 milhões de estudantes sem conexão, destes, 4,23 milhões são de escolas públicas e no Ensino Médio estimava-se que, de 780 mil adolescentes que não dispunham de internet em seus lares, 740 mil eram do ensino público. A pesquisa ainda revela que quase 1,8 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso a computador, tablet, celular ou notebook para se conectarem e, mesmo se tivessem ou recebessem doações, continuariam sem acesso por não terem sinal de rede móvel onde moram (ARAÚJO, 2020).

Mesmo diante de todo esse cenário dificultoso o presidente vetou integralmente, com aval dos Ministérios da Economia e da Educação, o Projeto de Lei 3.477/2020 que determina a garantia de internet para alunos e professores das escolas públicas. Tal proposta, aprovada em fevereiro pelo Senado, previa o repasse de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, municípios e Distrito Federal, no entanto, o presidente alegou que o projeto, por não apresentar estimativa de impacto orçamentário e financeiro, aumentaria a alta rigidez do orçamento e dificultaria o cumprimento da Lei de responsabilidade Fiscal. Essa justificativa, no entanto, não procede porque essa informação consta no texto original proposto que os recursos seriam originários do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) e o impacto orçamentário seria de R\$ 26,6 bilhões. Com o veto, os alunos cujas famílias estão inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), estudantes matriculados nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas e professores da Educação Básica pública deixariam de ser beneficiadas (REDE BRASIL ATUAL – RBA, 2021). A referida lei que institui a PIEC (Política de Inovação Educação Conectada) finalmente é sancionada pelo governo no dia 02 de julho de 2021, todavia, com veto ao apoio financeiro às unidades escolares e redes de Educação Básica através de repasses de recursos federais, com a justificativa de que aumentaria despesas obrigatórias e que não houve apresentação da compensação permanente (R7, 2021).

A Emenda Constitucional 95, implementada no governo Michel Temer, foi mantida no governo Bolsonaro. Conhecida como a “PEC da Morte”, estabeleceu o congelamento dos recursos orçamentários da União na área da educação e saúde durante 20 anos, ou seja, até 2036 o crescimento dos gastos públicos em um ano ficará limitado ao índice de inflação do ano anterior (DUTRA e FREITAS, 2019). Na prática, isso tem sido determinante para o desmonte ocorrido na educação pública, pois além de ter atingido o PNE para o não cumprimento de suas metas devido a carência de investimentos, os cortes na área da educação estão sendo cada vez mais frequentes, desde a Educação Básica até o Ensino superior.

Vale ressaltar a situação caótica em que estão vivenciando as Universidades Federais. De acordo com a Associação dos Professores da UFPR, em 2020, do valor de R\$ 1,57 bilhão que seria cortado do MEC, quase R\$ 1 bilhão era voltado para a Educação Básica e os R\$ 500 milhões restantes seriam do Ensino Médio e financiamento de projetos de escolas e institutos federais em tempo integral. Seria mais um corte, depois que o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub cortou R\$ 926 milhões da pasta e bloqueou 30% dos investimentos nas universidades no país (APUFPR, 2020).

Em 2021 algumas Universidades Federais estão correndo o risco de interromper suas atividades devido à falta de recursos para despesas básicas, como água, luz, limpeza, manutenção e reformas de seus prédios. Além disso, o corte de R\$ 1 bilhão e o bloqueio de verbas para as universidades federais ameaçam pesquisas e ações de enfrentamento ao novo coronavírus. Muitos estudantes de baixa renda já estão tendo suas bolsas de auxílio cortadas e o atendimento de pacientes acometidos da Covid 19 em hospitais universitários corre o risco de ser interrompido (ESTADÃO CONTEÚDO, 2021).

Os dados expostos acima são apenas algumas estatísticas que indicam o desmonte da educação pública no atual governo. Dessa forma, segue a história do financiamento da educação brasileira, no momento, sufocado pela redução de gastos públicos e sofrendo desastrosamente seus impactos como direito social, ansioso por mudanças que só dependerão da resistência e luta do povo brasileiro. Que a parcela da população que não se rende ao discurso ideológico antidemocrático e conservador possa ser maioria para a consolidação de um novo rumo da história do Brasil.

3 O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NO CONTEXTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Como já exposto anteriormente e de acordo com Farenzena (2017), a oferta da Educação Básica brasileira foi historicamente assumida pelos estados e municípios, ficando à União a responsabilidade de prestar assistência aos governos estaduais e municipais. Segundo a Constituição da República de 1988, os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração entre as esferas de governo. Isso significa que a responsabilidade em ofertar a educação escolar, inclusive o financiamento para provimento do serviço é compartilhado pelos três níveis governamentais, de acordo com suas respectivas prioridades: os municípios são responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental; estados, pelo Ensino Fundamental e Médio e a União, responsável pela manutenção da rede pública federal de ensino e prestação de assistência técnica e financeira aos estados e municípios.

Em relação ao financiamento, é estabelecido pela Constituição que cada esfera de governo deve aplicar em educação parte de suas receitas resultantes de impostos, sendo 18% para o governo federal e 25% para estados e municípios, sendo essa a principal fonte de financiamento da educação brasileira. A segunda maior fonte de financiamento da educação pública é o salário-educação que é uma contribuição social recolhida por empresas à Secretaria da Receita Federal, como fonte adicional de financiamento da educação para

atender aos programas, projetos e ações da Educação Básica. Criado em 1964 por meio da Lei nº 4.440, com a finalidade de responsabilizar as empresas com o ensino elementar dos seus empregados e filhos destes, sendo inicialmente criado para custear o Ensino Primário, depois para o financiamento do Ensino de 1º Grau do Ensino Fundamental e, por último, da Educação Básica, sofrendo várias reformulações ao longo dos anos. Conforme Farenzena (2017, pág. 147):

A mudança mais recente ocorreu com a Emenda nº 53/2006 à Constituição, quando o uso do salário-educação foi estendido à educação básica e o reconhecimento de cotas estaduais e municipais, com critério objetivo de repartição, foi previsto no próprio texto constitucional, no artigo 512:

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

A autora denomina o salário-educação “como política de cooperação federativa no financiamento da educação, tendo como base, principalmente, preceitos de distribuição das suas cotas entre entes federativos” (FARENZENA, 2017, pág. 140). E é essa significativa fonte de financiamento público da Educação Básica brasileira que garante os recursos para vários programas, dentre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O governo federal criou, mediante a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 10 de maio de 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), primeira política de descentralização de recursos da educação que proporcionou às escolas públicas o recebimento, a gestão e a fiscalização de recursos, voltado somente ao Ensino Fundamental por ser o nível prioritário no atendimento às crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória naquele período. Três anos depois, com a edição da Medida Provisória Nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, passou a se chamar Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mas, ainda, prestando assistência financeira, em caráter suplementar, somente às escolas públicas do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de Educação Especial, qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas.

Mafassioli (2017) argumenta que a formulação do PMDE/PDDE ocorreu numa década em que o Brasil, por um lado vivia um contexto de reabertura política com a retomada democrática e a instituição da Constituição cidadã de 1988, e por outro lado, a incorporação, por meio de acordos firmados pelos governos brasileiros de uma reforma do Estado, delineado por um novo padrão de acumulação capitalista devido à crise estrutural do capitalismo, sendo influenciada por políticas internacionais de cunho neoliberal. Como

legitimação dessa nova ordem, novos padrões tecnológicos e configurações mais flexíveis de organização do trabalho e da produção foram introduzidos, sendo pautados num modelo de racionalidade econômica que implicavam diretamente na organização da economia, do trabalho e da educação. Nessa perspectiva, o Estado de bem-estar social foi considerado sem eficiência e eficácia e pouco produtivo, sendo assim, o Estado neoliberal foi estabelecido em muitos países com graus de alinhamento diferenciados.

A autora esclarece que a ascensão do neoliberalismo no Brasil inicia em 1990 no governo de Fernando Collor de Melo¹⁰, sofrendo certa descontinuidade durante a presidência de Itamar Franco e voltando a acelerar na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, sobretudo no seu primeiro mandato de 1995 a 1998, período em que foi criado o PMDE/PDDE. Citando Yanaguita (2010), ainda enuncia que no governo de Collor iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira de acordo a lógica da nova ordem mundial: as relações humanas e os direitos sociais passaram a ser regulados com mais intensidade pelo mercado e as políticas educacionais foram marcadas pelo clientelismo e privatizações. Enquanto acontecia um debate e discussão sobre a redemocratização e o novo modelo de gestão educacional, o governo era assessorado por políticos conservadores inclusive no Ministério da Educação e do Desporto (MEC), fazendo com que a política educacional tivesse como característica muito discurso e pouca ação. As propostas educacionais direcionavam a educação como fonte efetiva de possibilidades para o desenvolvimento sustentado e uma sociedade democrática, introduzindo, assim, no âmbito da educação as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade. Concomitantemente, foram elaboradas e inseridas nesse contexto propostas de empresas e de organismos internacionais que foram apreciadas no governo subsequente.

O governo de Itamar Franco teve como marco na área educacional o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), pois nesse documento estavam sistematizadas e registradas as diretrizes governamentais na área da educação voltadas para a Educação Básica, com destaque para o Ensino Fundamental. Sua elaboração pode ser considerada também, como o desdobramento da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien/Tailândia. Tal Conferência, estruturada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo

¹⁰ Presidente que governou o Brasil por dois anos, sofreu impeachment e foi afastado do cargo, sendo substituído pelo seu vice Itamar Franco.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), culminou na aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos que tratava de ações emergenciais para garantia de uma educação básica de qualidade para todos. O Brasil foi um dos países a comprometer-se quanto a agilização de políticas educacionais, por fazer parte dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo. O PMDE/PDDE, portanto, tem suas raízes nessas referências. Segundo o MEC (1993), o Plano destaca a escola como principal foco da atuação das políticas educativas, declarando que a prioridade da política educacional seria o fortalecimento da gestão escolar e a ampliação da autonomia da escola (MAFASSIOLI, 2017).

A autora relata que em 1995, ano em que foi criado o PMDE, Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República e inicia a reforma do Estado que seria uma das principais estratégias para combater, segundo o governo, a crise fiscal, constituindo, inclusive, um Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que tinha como atribuição estabelecer as condições para que o governo ampliasse sua governança. Nesse caso, em se tratando do papel do Estado, este deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se como promotor e regulador desse desenvolvimento. De acordo o documento, ao tentar assumir funções diretas de execução, o Estado acabou gerando distorções e ineficiências e, portanto, reformar o Estado significaria “transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, MARE, 1995, p. 12). Com a propagação desse plano, as funções do Estado são delimitadas por via da descentralização de cunho neoliberal. Tatagiba (2003, p. 53), parafraseando Draibe (1993), ratifica que:

Em meados da década de 90, a questão social recuperava espaço na agenda de reformas neoliberal tendo como vetores: a descentralização, “concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão”; a focalização, “significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência”, e a privatização ou desestatização, aqui entendida como o “deslocamento da produção de bens e serviços públicos para setor privado lucrativo e/ou para o setor privado não lucrativo”.

A esse respeito, Peroni (1999) expõe que para superar as formas tradicionais de ação estatal o documento propunha que as estruturas fossem descentralizadas e redesenhadas, com o objetivo de se desenvolverem em modelos gerenciais capazes de gerar resultados. Sendo assim, os princípios de orientação são: o cidadão cliente, o controle por resultados e a

competição na administração, já que “a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços” (BRASIL, MARE, 1995, p. 23). A autora reafirma que:

Na proposta de reforma do Estado, o cidadão é adjetivado, é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As políticas sociais, não serão contemplados, pois são consideradas, pelo MARE, serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada (PERONI, 1999, p. 63).

Segundo Mafassioli (2017), verificam-se os reflexos dessa reforma na política educacional, pois se incorpora em suas normas, por meio do MEC, eixos da política de financiamento propostos pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial. Dessa forma, as diretrizes passam a focar o financiamento e a avaliação como o bojo da reforma educacional realizada por transformações na política de gestão e financiamento do ensino. Assim foi implementada pelo governo federal a política de descentralização, atrelada à política de financiamento do ensino. A autora, expondo as considerações de Draibe (2003), destaca que a descentralização e o reforço da redistributividade do gasto foram diretrizes implementadas pela transferência de recursos para estados, municípios e diretamente para as próprias escolas (através das UEx), como o Programa da Descentralização da Merenda Escolar e PMDE/PDDE.

Santos (2010) ressalta que, através dessa reforma, as políticas educacionais passam a conjugar a teoria econômica do liberalismo com conceitos pedagógicos, como por exemplo, a concepção de habilidades e competências que passam a ser um dos principais pilares dessa pedagogia, responsabilizando o indivíduo de adquirir um pacote de habilidades para que sejam desenvolvidas as competências exigidas pelo mercado empresarial, associando, nesta concepção, a aprendizagem às vantagens mercantis. O passaporte para a empregabilidade seria então a garantia dessas habilidades e competências.

Estudos que analisaram esse período, segundo Mafassioli (2017), evidenciaram que houve a existência de dois projetos educacionais com naturezas distintas que se confrontavam de forma complexa os princípios e ideias quanto a concepções de homem, de educação e de sociedade: o que era elaborado nos gabinetes do MEC/INEP, representando os interesses da classe dominante e política que ocupava postos estratégicos de poder representado pelo então governo e, o outro, com propostas embasadas em concepções contrárias, elaborado por setores da sociedade civil, como entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas,

universitárias e científicas que seguiam na contramão dos projetos hegemônicos e tinham como principal objetivo construir coletivamente uma proposta que se constituísse numa alternativa fundamentada na Constituição Federal de 88. Proposta essa que tinham por princípios éticos, a busca da igualdade e justiça social a partir de concepções de ser humano, de democracia, de sociedade, de mundo, de educação, de autonomia e de gestão, extremamente diferente daquelas utilizadas para manutenção da lógica neoliberal, subordinada aos interesses do grande capital especulativo. No governo FHC, dos dois projetos, o que regeu os destinos da educação nacional foi aquele arquitetado pelo Poder Executivo e as autoridades do MEC.

Resumidamente, a Reforma gerencialista no governo FHC se propôs a estabelecer uma administração pública mais eficiente que visava modernidade e eficiência. Sendo assim, na política educacional é incorporado eixos da política de financiamento, recomendados pelos organismos internacionais e setor empresarial. “As diretrizes da reforma educacional, passam a ressaltar o financiamento e a avaliação, realizada por modificações na política de gestão e financiamento do ensino” (MAFASSIOLI, 2017, p. 153). O PMDE, portanto, é um dos programas de governo que é criado de forma a atender essas características.

3.1 Estrutura e funcionamento do PDDE

Só a partir de 2009, através da Medida Provisória nº 455 de 28 de janeiro de 2009 e transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, houve uma ampliação do PDDE para toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Conforme a Resolução/CD/FNDE nº 17 de 19 de abril de 2011, no Artº 1º:

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias das escolas beneficiárias que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

Observa-se que o objetivo do programa é melhorar a infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares e reforçar a autogestão escolar, tanto nas questões financeiras, quanto administrativas e didáticas, colaborando para a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. Portanto, devem ser empregados na aquisição de material permanente; na

realização de pequenos reparos voltados à manutenção, conservação e melhoria do prédio da escola; na aquisição de material de consumo; na implementação de projetos pedagógicos e atividades educacionais.

Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos cadastrados no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse para as Unidades Executoras Próprias (UEX). No caso das escolas que não possuem a UEX, a verba é transferida para as Entidades Executoras (EEEX) representadas pelas prefeituras municipais ou Entidades Mantenedoras (EM), sendo estas, escolas privadas de Educação Especial que ficarão responsáveis pelo repasse às suas respectivas unidades escolares.

A estrutura gerencial do PDDE passou por modificações desde a sua criação e ampliou suas ações desde que foi implantado nacionalmente, passando por maiores reformulações a partir de 2004, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que se preocupou em criar políticas com caráter mais inclusivo e democrático. Nesse período ocorreram as principais modificações, pois foram acrescentadas dentro do PDDE ações mais específicas com recursos adicionais, antes denominadas ações agregadas ou complementares e atualmente com a nomenclatura, ações integradas. Sendo assim, além do recurso denominado PDDE Básico que transfere recursos anualmente às escolas através de suas Unidades Executoras, sendo divididos esses recursos nas categorias custeio e capital, o Governo Federal, ao longo dos anos, vem disponibilizando transferências financeiras para essas ações com propósitos mais específicos.

Para garantia desses recursos é necessário, além da adesão aos programas por meio da Plataforma PDDE Interativo e/ou SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação), fazer um Plano de Ação, Plano de Atendimento ou Plano de Ações Financiáveis que são planejamentos das ações a serem desenvolvidas, de acordo com o valor previsto para cada escola, sendo analisado e validado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e enviado para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de onde é transferido os recursos.

O PDDE Interativo, principal ferramenta on-line disponibilizada às escolas para o planejamento de suas ações integradas, foi disponibilizado para todas as escolas públicas em 2012 com o nome PDE Interativo e depois de passar por alguns ajustes, denominou-se em 2014 como PDDE Interativo. Foi criado com o objetivo de ser uma ferramenta de apoio ao planejamento e à gestão, independente se a escola receberia recursos ou não, através das ações integradas do PDDE, pois oferecia uma metodologia em que as escolas teriam que se autoavaliar, realizando o diagnóstico e planejando ações exequíveis para intervir nas

dificuldades e problemas detectados. Entretanto, esse caráter como ferramenta de planejamento estratégico foi perdendo força e desde 2017 a etapa de diagnóstico e a etapa de planejamento estratégico foi totalmente extinta, fazendo com que a plataforma ficasse restrita a adesão aos programas do PDDE e planejamento de suas ações financiáveis. Somente em final de abril de 2022 a plataforma ¹¹ressurge com o caráter de ferramenta de apoio ao planejamento e à gestão escolar, trazendo a etapa Diagnóstico que possui três eixos e, em cada eixo, duas dimensões que se subdividem em temas, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Diagnóstico do PDDE Interativo 2022

EIXO 1 - RESULTADOS	EIXO 2 – INTERVENÇÃO DIRETA	EIXO 3 – INTERVENÇÃO PARCIAL OU INDIRETA
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 1 – Dados da Trajetória dos Educandos <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Matrícula 1.2 Taxas de Rendimento 1.3 Distorção Idade-série • Dimensão 2 – Resultados de Aprendizagem e Indicadores <ul style="list-style-type: none"> 2.1 ANA 2.2 Prova Brasil 2.3 IDEB 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Planejamento Pedagógico 3.2 Tempo de Aprendizagem 3.3 Práticas Pedagógicas • Dimensão 4 – Gestão <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Direção 4.2 Processos 4.3 Finanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 5 – Comunidade Escolar <ul style="list-style-type: none"> 5.1 Educandos 5.2 Docentes 5.3 Demais Profissionais 5.4 Pais e Comunidade 5.5 Conselho Escolar • Dimensão 6 – Infraestrutura <ul style="list-style-type: none"> 6.1 Instalações 6.2 Materiais e Equipamentos 6.3 Conectividade

Fonte: Adaptado do Manual PDDE Interativo, disponível em <https://pddeinterativo.mec.gov.br>

A partir do que foi identificado no diagnóstico como problemas que precisam ser priorizados, segue-se então para a etapa de Planejamento Estratégico, considerando o período de um ano, estabelecendo objetivos, metas, estratégias, ações e os recursos (caso sejam necessários) para sanar ou minimizar os problemas detectados. O movimento de reflexão e preenchimento do diagnóstico do PDDE é um dos requisitos para garantir os repasses federais em 2022.

Importante esclarecer que até 2016 todos os recursos financeiros advindos do PDDE Básico eram utilizados pelas UEx somente através de cheques nominais para efetuação dos pagamentos de aquisição de bens e serviços, de acordo com critérios estabelecidos pela

¹¹ A Plataforma PDDE Interativo é disponibilizada aos diretores escolares, Secretário Municipal de Educação e membros do Comitê Estratégico Municipal, através do site: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>

resolução do programa. Em 2017 foi criado um projeto piloto com as UEx do Distrito Federal, Espírito Santo, Ceará e Goiás para a utilização do Cartão PDDE e por ter um resultado positivo, em 2018 foi expandido para todas as UEx de escolas urbanas do território nacional que estavam devidamente com seus cadastros atualizados e regulares com a prestação de contas. Foi um ano de muita movimentação entre as escolas do município de Itamaraju e Secretaria Municipal de Educação para alteração dos Estatutos das UEx, pois até então a redação restringia a movimentação dos recursos apenas por meio de cheques, tendo então a necessidade de alterá-los para que permitissem a movimentação de recursos por meio eletrônico. A utilização do Cartão PDDE foi expandido nos anos seguintes para as UEx das escolas rurais.

Segundo a Cartilha - Orientações para uso do Cartão PDDE (2017), o cartão PDDE é um cartão de débito com validade de 72 meses que possibilita pagamentos de bens, materiais e serviços nos estabelecimentos comerciais, através de máquina leitora de cartão magnético. Pode ser utilizado também para a realização de transferência de valores para conta corrente e poupança do Banco do Brasil; transferência de valores para contas de outros bancos, mediante Documento de Crédito (DOC) ou Transferência Eletrônica Disponível (TED); emissão de Ordem de Pagamento para pessoas que não possuem conta bancária e saques em terminais de autoatendimento do Banco do Brasil, desde que atenda aos limites discriminados no Art. 5º da Resolução/CD/FNDE nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, cujo valor é R\$ 800,00 por dia, R\$ 2.000,00 por mês e R\$ 8.000,00 por ano, desde que seja justificada em ata a inviabilidade de movimentação eletrônica dos recursos.

Em 2021 são publicadas no Diário Oficial da União as Resoluções nº 14 e nº 15, ambas de 16 de setembro que tratam sobre o PDDE. A primeira estabelece que o MEC e o FNDE permita a repactuação de saldos existentes em conta corrente do PDDE e de suas Ações Integradas, como o Programa Educação Conectada, Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e PDDE Emergencial. Com essa iniciativa, as escolas, por meio de suas UEx, poderão alterar a utilização dos recursos referentes a anos anteriores a 2021 e utilizá-los para reforçar a aprendizagem e ampliar as medidas sanitárias no retorno às aulas presenciais. Para utilizar os recursos nessas novas destinações serão necessários o apontamento das metas e finalidades pretendidas em um plano de trabalho e anexá-lo na aba Planejamento Estratégico do Sistema PDDE Interativo.

A Resolução nº 15, por sua vez, em seu Art. 49 revoga 10 resoluções anteriores sobre o PDDE (Resoluções nº 53/2011, 38/2011, 09/2011, 10/2013, 15/2014, 05/2014, 07/2014, 16/2015, 08/2016, 06/2018), permanecendo alguns critérios e normas estabelecidas nessas

resoluções, mas trazendo também novas orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

O Comunicado Eletrônico nº 72/2021 do FNDE, traz as novidades da Resolução supracitada, dentre elas destacamos:

- A alteração quanto as regras de atualização cadastral das UEx no Sistema PDDE Web¹². Desde 2018, conforme a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, tornou-se obrigatória à atualização cadastral anual como um dos critérios para garantir o recebimento dos recursos do PDDE. A partir da Resolução 15/2021, no Art. 15, a obrigatoriedade da atualização cadastral é para as UEx que estejam em final do mandato de seu representante legal, porém, deve ser realizada essa atualização anual, caso haja a necessidade de alterar dados da entidade, do domicílio bancário e do percentual a ser aplicado nas categorias de custeio (70% ou 80%) e capital (30% ou 20%). É destacada, também, sobre a necessidade de manter os e-mails, telefones e outras informações atualizadas no sistema para melhor viabilidade de comunicação do FNDE com as UEx;
- Redução de 10 para 5 anos o prazo para arquivamento dos documentos comprobatórios das pesquisas de preço, comprovantes de despesas e de pagamentos efetuados para as aquisições de materiais e bens e/ou contratação de serviços, segundo o Art. 28;
- A constituição do Índice de Desempenho de Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES – PDDE) no Art. 45 que é um índice composto ¹³que possibilita mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE com a finalidade de monitorar, avaliar e orientar a adoção de estratégias de incentivo à melhoria da gestão do programa nas escolas, municípios e estados. O Art. 13 estabelece que os recursos não repassados às EEx, UEx e EM por causa de inadimplência,

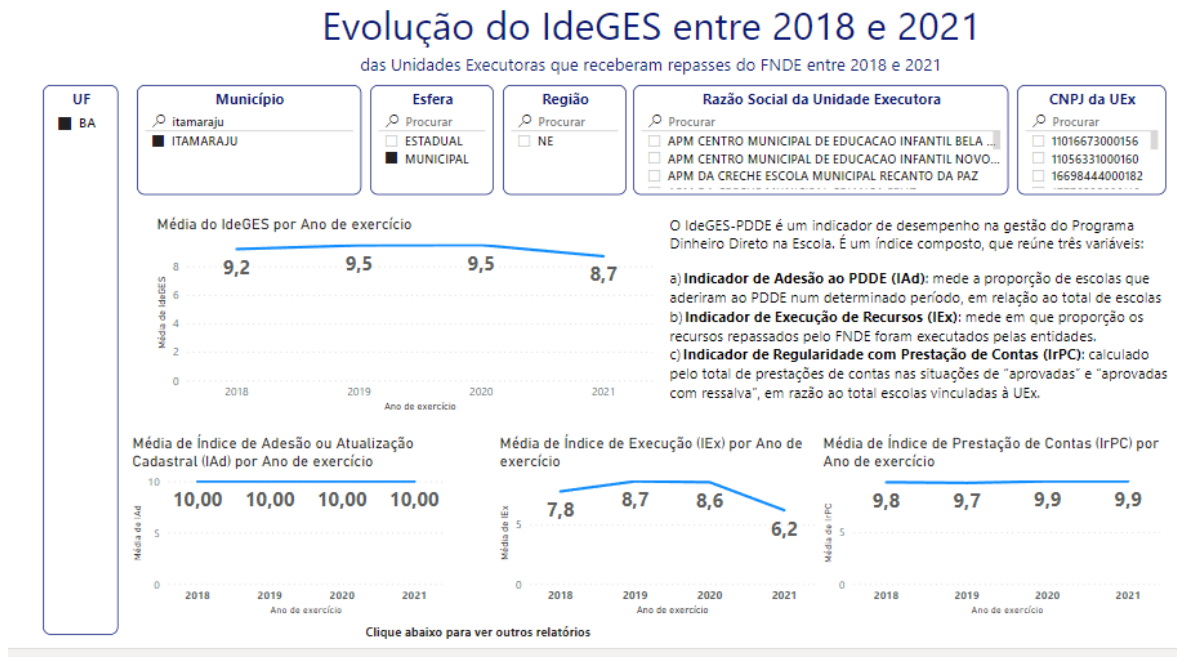
¹² O PDDE Web é um sistema de cadastramento/atualização de informações cadastrais das UEx representativas de escolas públicas de Educação Básica beneficiárias do PDDE e suas ações integradas, como também de Entidades Executoras (Prefeituras Municipais e Secretarias Estaduais e Distrital de Educação). Fonte: https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/item/11939-pddeweb

¹³ De acordo o § 3º da Resolução 15 de 16/09/2021, o IdeGES-PDDE é um índice composto, que varia de 0 a 10, e que reúne três variáveis: a) Índice de Adesão ao PDDE: mede a proporção de escolas que aderiram ao PDDE num determinado período, em relação ao universo de estabelecimentos educacionais que poderiam ser atendidos pelo programa naquele período. b) Índice de Execução de Recursos: mede em que proporção os recursos disponibilizados foram executados pelas entidades. c) Índice de Regularidade com Prestação de Contas: calculado pelo total de prestações de contas nas situações de “aprovadas” e “aprovadas com ressalva”, em razão ao total de obrigações de prestar contas das UEx.

sejam destinados para as escolas com maiores desempenhos na execução do PDDE, medidos através do IdeGES.

Seguem abaixo alguns dados sobre o Índice de Desempenho de Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES – PDDE)¹⁴ no município de Itamaraju, conforme as figuras 1, 2 e 3:

Figura 1: Evolução do IdeGES entre 2018 e 2021 na rede municipal de Itamaraju.



Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>

Segundo os gráficos acima, o município de Itamaraju manteve sua média do IdeGES de 2018 a 2020 acima de 9, numa classificação considerada pelo próprio índice como nível muito alto¹⁵, tendo, no entanto, uma pequena queda em 2021, atingindo uma média de 8,7, considerada como nível alto.

Considerando as três variáveis utilizadas para mensurar o índice, observamos que 100% das escolas do município, durante todos os anos analisados, fizeram atualização cadastral de suas UEx, o que justifica a nota 10 no critério (IAd) em todos os anos. No (IrPC), índice que avalia a prestação de contas das UEx, também atinge nota muito alta nos quatro

¹⁴ Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>

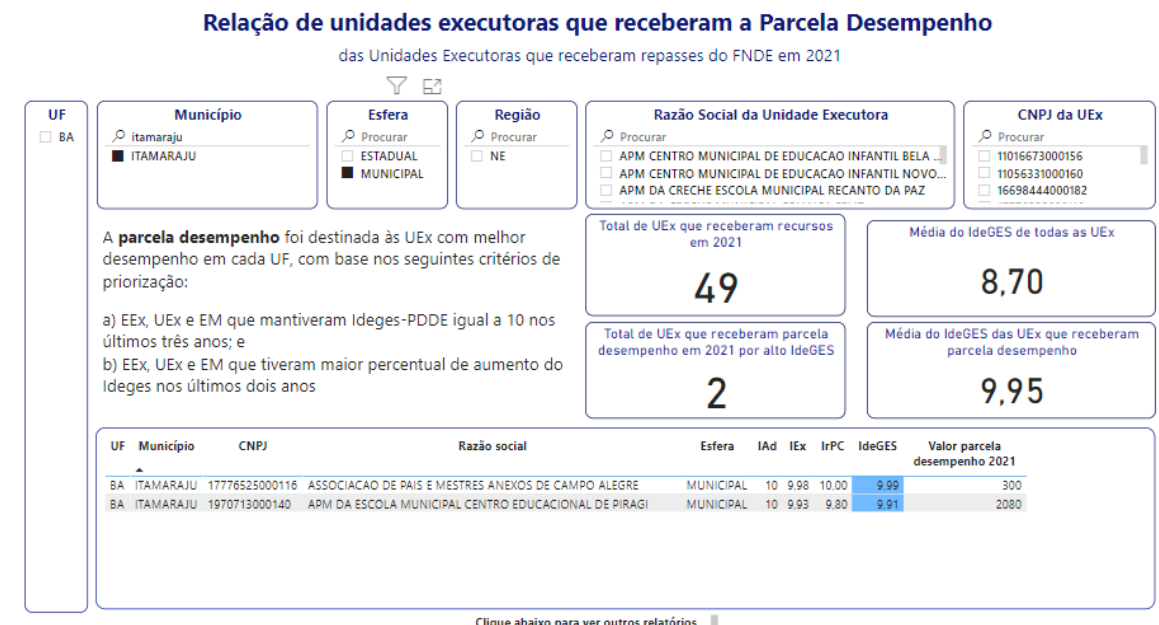
¹⁵ O desempenho do IdeGES PDDE pode ser classificado em cinco níveis: Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto e Muito Alto, de acordo com a nota final do indicador (0 a 4 – Muito baixo; 4,1 a 6 – Baixo; 6,1 a 8 – Médio; 8,1 a 9 – Alto; 9,1 a 10 – Muito alto).

anos seguidos. A média do Índice de Execução de Recursos (IEx) é que sofreu algumas oscilações de 2018 a 2021, partindo da classificação média (7,8) em 2018, elevando-se para acima de 8 em 2019 e 2020, o que é considerado um valor alto e em 2021 sofre uma queda atingindo a média 6,2, considerado valor médio, razão pela qual atingiu a média geral que estava se mantendo superior a 9 e sofrendo uma queda em 2021.

Algumas razões podem justificar essa oscilação no Índice de Execução de Recursos (IEx) por ano de exercício, seja por questões locais ou nacional, a saber: alguns gestores escolares e membros da UEx, seja pela dificuldade de acesso às lojas, insegurança ou outros fatores, acabam demorando de utilizar os recursos em conta, tendo a necessidade de reprogramá-los para o próximo ano; em ano de eleições das UEx é recorrente a morosidade da tramitação legal, como a averbação das atas no cartório, cadastro do presidente na Receita Federal e legalização nos processos burocráticos bancários, o que inviabiliza a movimentação dos recursos em conta; em âmbito nacional, vale destacar sobre vários recursos das Ações Integradas do PDDE que somente são depositados nas contas das UEx, no final do segundo semestre de cada exercício, o que torna a reprogramação desses recursos para o próximo ano única saída para fins de prestação de contas. Em 2021, por exemplo, vários programas das Ações Integradas, como PDDE Educação Conectada, Tempo de Aprender, PDDE Educação e Família, Brasil na Escola e Sala de Recursos só foram depositados entre os meses de outubro a dezembro.

A ilustração abaixo mostra que duas escolas da rede municipal foram contempladas com a parcela desempenho em 2021 através de suas UEx, pois mantiveram seus IdeGES igual a 10 nos últimos três anos e tiveram maior percentual de aumento dos seus índices nos últimos dois anos. As duas escolas são do campo representadas pelas suas UEx: a Associação de Pais e Mestres Anexos de Campo Alegre, com média no IdeGES de 9,99, recebendo o valor de R\$ 300,00 na parcela desempenho e a Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal Centro Educacional de Piragi, com média no IdeGES de 9,91, recebendo o valor de R\$ 2.080,00. Esse recurso foi uma parcela extra aos recursos do PDDE, como incentivo à qualidade da gestão quanto aos recursos. Esses recursos podem ser utilizados dentro das finalidades do programa, como aquisição de bens e contratação de serviços que contribuam para o funcionamento e melhoria da infraestrutura física e também para o desenvolvimento de atividades pedagógicas das escolas.

Figura 2: Relação de UEx da rede municipal de Itamaraju que receberam a Parcela Desempenho em 2021.



Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>

E, finalmente, seguem abaixo as médias do IdeGES das UEx das duas escolas pesquisadas: Escola Municipal Novo Prado, com média 8, classificada como nível médio e a Escola Municipal São João da Prata, com média 9,21, classificada como nível muito alto.

Ao analisarmos as três variáveis que servem de cálculo para a média geral do IdeGES, observamos que o IAd (Indicador de Adesão ao PDDE) e o IrPC (Indicador de Regularidade com Prestação de Contas) da UEx da Escola Novo Prado foram excelentes, com nota 10, no entanto, o IEx (Indicador de Execução de Recursos) com a nota 3,99, afetou diretamente a média geral. Isso ratifica a justificativa já citada no parágrafo anterior, pois essa foi uma das escolas que recebeu recursos de três programas somente no mês de novembro e dezembro, tendo que reprogramá-los para o exercício de 2022. A UEx da Escola São João da Prata, apesar de atingir uma média geral excelente no IdeGES, também apresenta um valor menor na variável IEx (7,63), o que pode também ser justificada pelas razões supracitadas, inclusive, também recebeu recursos de dois programas somente em novembro e dezembro.

Através dessa análise é possível afirmar que a equipe da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelas orientações e prestação de contas do PDDE, juntamente com as gestões escolares e UEx, têm buscado assumir com responsabilidade suas funções dentro do programa. Os critérios que garantem os recursos do PDDE, como a atualização cadastral das UEx e a prestação de contas em dia representados pelas variáveis IAd e IrPC, que atingiram no geral médias bem altas é uma prova desse trabalho em conjunto que tem garantido às

escolas os recursos do PDDE ao longo dos anos. O que precisa melhorar, de acordo com os índices, é quanto à regularidade de utilização dos recursos em conta e para isso é necessário fazer um levantamento de quais dificuldades que impedem o uso dos recursos no exercício e buscar alternativas, para que, de forma responsável e planejada, esses recursos não fiquem parados em suas contas, pois que as escolas necessitam demasiadamente de recursos financeiros para atender suas inúmeras demandas.

Figura 3: IdeGES do Colegiado Escolar da Escola Municipal Novo Prado em 2021.

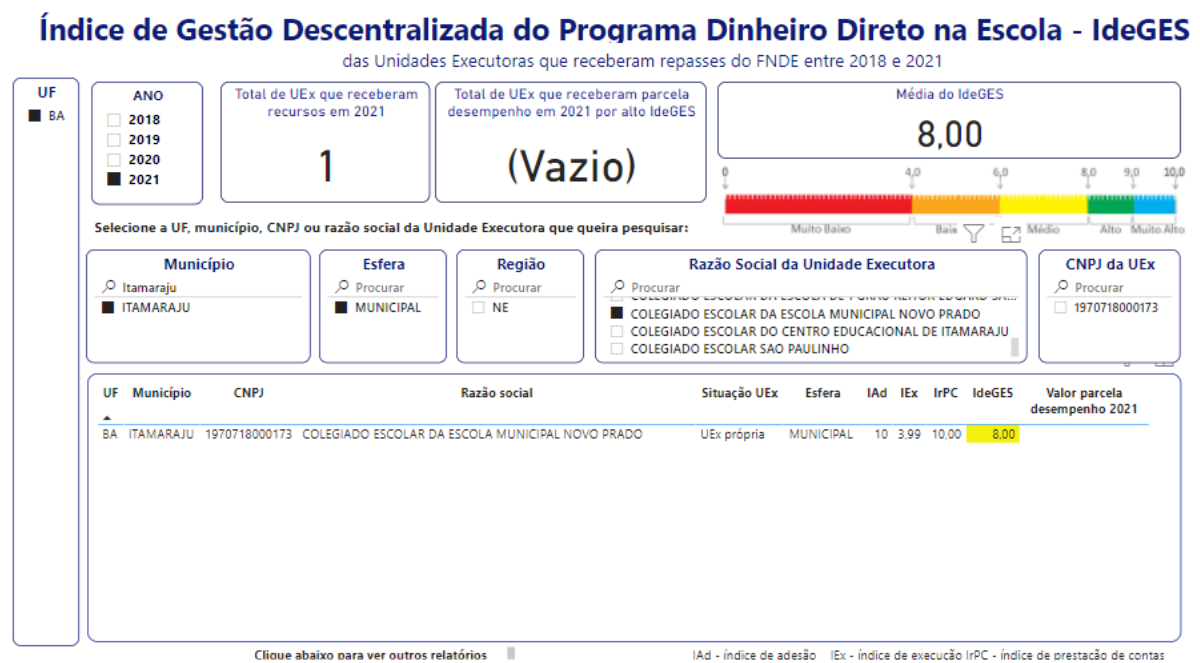
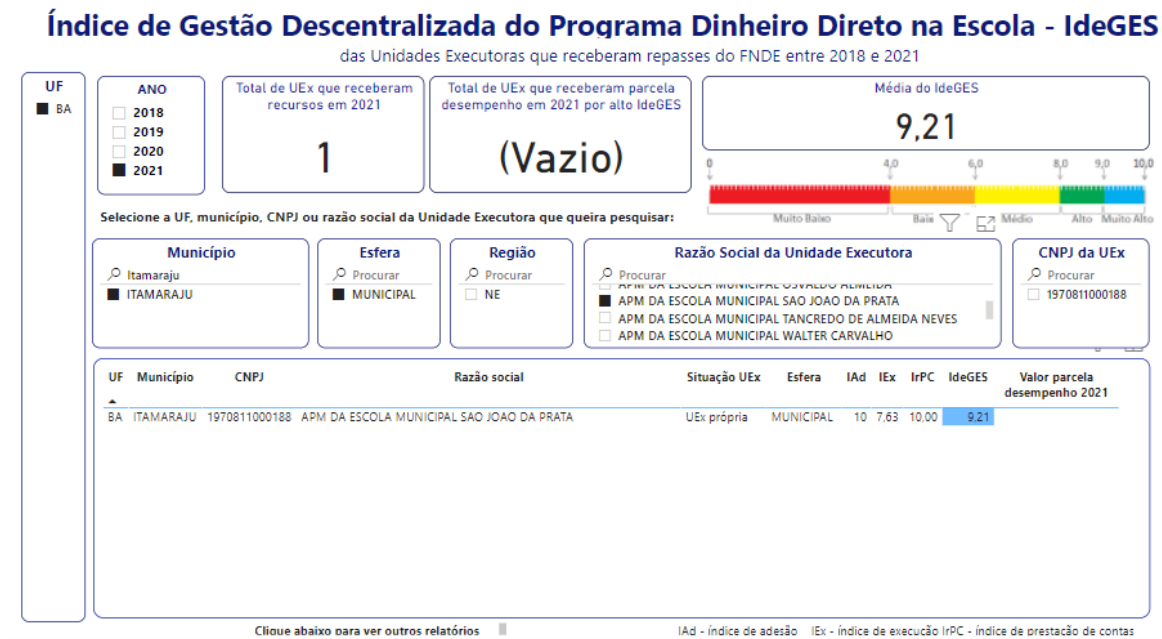


Figura 4: IdeGES da APM da Escola Municipal São João da Prata em 2021.



Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>

Foram integradas ao PDDE ao longo dos anos de suas reformulações, 18 ações complementares que são distribuídas e classificadas pelo MEC/FNDE em três grupos de atendimento: PDDE Educação Integral, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade. Inclusive os recursos são transferidos para as contas bancárias das UEx obedecendo essa classificação. Segue abaixo o quadro 2 que apresenta essa classificação com suas respectivas Ações Integradas :

Quadro 3 – Ações Integradas do PDDE de acordo com a classificação de atendimento

CLASSIFICAÇÃO DE ATENDIMENTO	AÇÕES INTEGRADAS DO PDDE
PDDE Educação Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Mais Educação • Novo Mais Educação
PDDE Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Acessível • Água e Esgotamento Sanitário • Escola do Campo • Salas de Recursos Multifuncionais
PDDE Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • PDE Escola • Escola Aberta • Ensino Médio Inovador • Atleta na Escola

	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas Sustentáveis • Mais Cultura nas Escolas • Mais Alfabetização • Educação Conectada • PDDE Emergencial • Programa Brasil na Escola • Programa Tempo de Aprender • PDDE Educação e Família
--	--

Fonte: Pesquisadora – março de 2022

Seguem abaixo as Ações Integradas que foram contempladas pelas escolas públicas, em anos anteriores ao governo atual e não estão mais em vigência:

- PDE Escola: destinava recursos financeiros de custeio e capital, às escolas públicas, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tinha sido igual ou inferior à média nacional. Tinha por objetivo auxiliar a escola na implementação das ações registradas no Plano de ação, elaborado pelos vários segmentos da comunidade escolar e validado pelo MEC para melhoria do processo ensino aprendizagem;
- Escola Aberta: Apoiava a abertura de escola públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, aos finais de semana. Tinha como estratégia potencializar a parceria entre escola e comunidade, no sentido de ocupar o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda ofertada aos estudantes e à população do entorno.
- Ensino Médio Inovador: Buscava promover a formação integral dos estudantes do Ensino Médio e fortalecer o protagonismo juvenil, através de atividades que promoviam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura e a utilização de novas tecnologias.
- Mais Cultura nas Escolas: tinha por objetivo fomentar ações que promoviam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas. Os recursos eram destinados para execução do Plano de Atividade Cultural, elaborado previamente pela unidade escolar e iniciativas culturais parceiras que garantiriam a realização de atividades culturais dentro ou fora da escola, durante o ano letivo por, no mínimo, seis meses e no máximo dez;

- Escolas Sustentáveis: objetivava promover a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas escolas públicas municipais de Educação Básica. Os recursos eram aplicados na inclusão da temática socioambiental no projeto político pedagógico da escola, no apoio à criação e o fortalecimento de comissões de meio ambiente e qualidade de vida (Com-vida) e na adequação do espaço físico da escola para aprimorar a destinação de resíduos e obter eficiência energética;
- Atleta na Escola: recursos destinados para as escolas públicas que tinham a partir de dez alunos matriculados na faixa etária de 12 a 17 anos, cursando o Ensino Fundamental e/ou Médio, para a aquisição de materiais e contratação de serviços para realização de reparos ou pequenas ampliações que favoreciam a manutenção, conservação e melhoria das instalações físicas da escola, no intuito de fortalecer as atividades educativas e esportivas que concorriam para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos educandos;
- PDDE Educação Integral: desenvolvido através do Programa Mais Educação que visava fomentar através da sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas nas escolas públicas para diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira. Configurava-se como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Foi substituído posteriormente pelo Programa Novo Mais Educação e, dessa vez, com foco na melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- Mais Alfabetização: programa voltado para o 1º e 2º ano do ensino fundamental e tinha como objetivo a melhoria da alfabetização (leitura, escrita e matemática) através de acompanhamento pedagógico específico, tendo o professor alfabetizador o auxílio do assistente de alfabetização nas atividades de intervenção e acompanhamento dos estudantes com maiores dificuldades na aprendizagem.

São apresentadas abaixo, as Ações Integradas que foram criadas e atuadas pelas escolas anteriormente ao governo Bolsonaro e que permanecem de forma bastante reduzida e também as Ações Integradas que foram instituídas pela atual gestão:

- PDDE Escola Acessível: destina recursos financeiros às escolas públicas que possuam alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns e declarados no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento. Objetiva promover condições de acessibilidade para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, adequando o ambiente físico, os recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação;
- PDDE Salas de recursos multifuncionais: recursos destinados para as escolas públicas inclusivas de ensino regular para implantação e organização do espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), através de equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade.
- PDDE Água e esgotamento sanitário: consiste no repasse de recursos financeiros para as escolas públicas localizadas no campo, que possuam UEx e que tenham declarado no Censo Escolar a inexistência de abastecimento de água e/ou esgoto. Tem por objetivo garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário que colete, transporte, trate e efetue uma disponibilização final dos esgotos até o seu lançamento final no meio ambiente;
- PDDE Escola do Campo: o programa objetiva promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas rurais que possuam alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas, devidamente declarados no Censo Escolar. Os recursos financeiros destinados a essas unidades escolares devem ser empregados na contratação de mão-de-obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio à realização de atividades educativas e pedagógicas;

- Educação Conectada: tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet via terrestre e satelital, além de fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.
- PDDE Emergencial: em razão da pandemia da Covid 19, surgiu o programa como demanda pontual com o objetivo de contribuir de forma supletiva para o provimento das necessidades sanitárias prioritárias das escolas. O valor repassado é para aquisição de produtos de higiene e outros materiais que estejam de acordo com o protocolo de segurança e, também, para adequação das estruturas escolares. Instituído pelo atual governo.
- Programa Brasil na Escola: instituído pelo atual governo, voltado para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo o incentivo da aprendizagem, permanência e progressão escolar dos estudantes. O programa atenderá as escolas ofertantes dessa modalidade que possuam 70% ou mais de alunos pertencentes às famílias beneficiárias do programa Bolsa Família e outro critério são as escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) igual ou inferior a 3,5.
- Programa Tempo de Aprender: instituído pelo atual governo, destinado para os profissionais da educação que atuam no último ano da Pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental para que suas práticas pedagógicas sejam baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência. Uma das ações do programa é fornecer apoio financeiro para atuação de assistentes de alfabetização que auxiliarão os professores a colocar em prática os conteúdos vistos em formação on-line.
- Programa Educação e Família: criado pelo atual governo tem como finalidade fomentar e qualificar a participação da família na vida escolar dos educandos e na construção do seu projeto de vida. Através de um Plano de Ação, a escolar organiza suas atividades como oficinas, cursos, palestras, visitas guiadas, dentre outras, estabelecendo as metas, prazos e respectivos custos para realizar as ações planejadas.

Importante destacar que, ao longo dos anos, o apoio financeiro recebido por meio do PDDE teve uma variação de acordo com o compromisso político educacional de cada governo, que aumentavam ou reduziam as políticas das Ações Integradas. De acordo com

uma pesquisa realizada por Lutz (2021) sobre os principais programas, projetos e ações custeados pela cota federal do salário-educação no Brasil, no período de 2000 a 2019, constata-se que o programa passou a receber maior aporte de recursos financeiros entre o governo do Presidente Lula e primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, inclusive o ano de maior investimento foi em 2013, com o montante de R\$ 3.388.630.128,74. A partir daí, houve uma redução nos recursos do programa, acentuando-se no pós-golpe de 2016 e isso é notório se compararmos com o montante recebido em 2017 (R\$ 1.391.100.236,85). Em 2018 houve uma melhora no quantitativo (R\$ 1.721.211.612,80) em razão do Programa Mais Alfabetização que destinava apoio financeiro, com ressarcimento de despesas para os assistentes de alfabetização. Destaca-se que no primeiro ano do Governo Bolsonaro, em 2019, o montante destinado ao PDDE equivalente a R\$ 1.089.303.308,95 foi menor do que o disponibilizado em 2008, cujo valor foi de R\$ 1.168.931.720,30.

Ainda, segundo o autor, o PDDE foi a política que recebeu a maior contribuição financeira da cota federal do salário-educação, principalmente no período de 2008 a 2017. No entanto, a partir de 2018 houve a inclusão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para ser mantido com recursos dessa fonte de financiamento, que até 2017 era mantido por outras fontes. Essa decisão do Governo Michel Temer e prosseguida pelo governo Bolsonaro, tem representado uma queda de investimentos no PDDE e demais programas, dentre eles, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), pois os recursos que seriam destinados a eles, passaram também a dividir com o PNAE, passando este a ser o programa com maior montante retirado do salário-educação. Como mostra os dados de 2019: PNAE (R\$ 4.042.747.010,86); PDDE (R\$ 1.089.303.308,95); PNATE (R\$ 711.150.045,51). Observa-se que é um valor significativo e faz muita falta para a execução dos outros programas, isso significa que partilhar recursos que atualmente existem não é uma boa opção, mas sim criar novas fontes e alocar novos recursos para a educação pública brasileira.

4 OS MODELOS DE GESTÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A derrubada do regime militar e a retomada da democracia, culminando na Constituição Federal de 88, representaram para os movimentos sociais e sociedade civil uma grande conquista pela abertura de novos canais de participação, principalmente, nas políticas

sociais. A Constituição Cidadã estabeleceu a “reconquista de espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.138).

Nos debates em prol da transição do regime em vigência, associou-se a participação da sociedade civil na elaboração, implementação e controle das políticas públicas como “recuperação da capacidade de resposta do aparato estatal” (TATAGIBA, 2003, p. 173). Nesse sentido, a participação social, contrapondo ao modelo de gestão extremamente centralizado e ineficaz, passou a ser definido como possibilidade de um novo *modus operandi*, canalizado nos princípios de descentralização, transparência e universalismo procedimentais. Tais princípios, consolidados na Carta Magna de 88, trouxeram expectativas em torno de experiências inovadoras por parte da sociedade e dos chamados governos progressistas, no entanto, na década de 90 sofrem um forte revés no contexto de afirmação da agenda neoliberal. A esse respeito, a autora acrescenta:

O saldo desse processo foi, como vimos, uma curiosa e desafiadora convergência entre a agenda de reformas das políticas públicas defendida pelas forças articuladas em torno do modelo neoliberal e a agenda de reformas dos setores mais progressistas. No campo das políticas sociais, a expressão mais desafiadora dessa “confluência perversa” é o discurso em defesa da participação. Atualmente, essas duas vertentes originárias de tradições políticas distintas deságuam, num mesmo senso comum que afirma a participação como solução mágica para combinar democracia e eficácia na produção das políticas, em especial na área social (TATAGIBA, 2003, p. 174).

Nesse contexto, interrogar sobre os significados que essa participação assume e tendências que consolidam são de extrema relevância para compreender a natureza da democracia em construção, visto que a participação pode ajudar a consolidar diferentes tendências: aquelas que ampliam e/ou aprofundam a democracia ou aquelas que reduzem a sua intensidade e propósito (TATAGIBA, 2003).

Segundo a autora, com o intuito de superar uma cultura política tradicional brasileira, cuja gestão se traduziu em práticas políticas evidenciadas pela centralização, privatismo e ineficiência na prestação dos serviços públicos, surgiram dois relevantes modelos de gestão: o modelo democrático-popular e o modelo gerencial. Ambos pautados na perspectiva de superar os padrões tradicionais de intervenção do Estado e tendo como estratégia central a participação da sociedade como alternativa para realizar as rupturas pretendidas. Todavia, eles se distinguem na forma de interpretar e concretizar a participação na gestão, determinando, assim, os impactos potenciais das experiências participativas, pois estes serão determinados em função do modelo de gestão que as orientam e estruturam.

No modelo democrático-popular a articulação entre Estado e sociedade baseia-se na exposição dos conflitos e a negociação das diferenças, tendo como centro a disputa democrática entre os atores sociais com seus interesses e pontos de vista divergentes. O mais importante nessa negociação é a própria construção do interesse público, partindo do pressuposto de que este não está previamente definido, mas deverá ser construído a partir da discussão e disputas de interesse.

Já no modelo gerencial, também denominado modelo empreendedor, a participação é considerada uma relevante ferramenta de gestão na área social, num contexto da promoção de políticas mais eficientes de inclusão social por um lado, e por outro, tendo a redução de investimentos na área social. A participação, nesse contexto, é essencial para promover a maximização dos recursos e ampliar as condições de oferta a partir do envolvimento de novos sujeitos e organizações não governamentais. Além disso, a participação da sociedade fica restrita à execução, enquanto lhe é negada uma participação ativa na definição das políticas, significando, assim, a despolitização do debate público. É uma tendência que tem influenciado um grande número de experiências consideradas inovadoras no país, mas essas experiências são extremamente ambivalentes porque na realização do novo, inovação dos processos e conteúdo das políticas, concomitantemente são mantidos limites rígidos ao avanço do diálogo entre públicos e instituições referentes a democratização da decisão. Se por um lado, avançam na configuração gerencial “estabelecendo a importância do planejamento e monitoramento das ações, submetendo a ação estatal ao controle social; elas apresentam um reduzido poder de inovação no que respeita ao centro de formulação das políticas e canais tradicionais de definição das políticas” (TATAGIBA, 2003, p. 174).

No âmbito educacional a gestão democrática é instituída na Constituição Federal em seu art. 206, inciso VI, como um dos princípios do ensino público. É estabelecido no art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Na meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 a efetivação e o aprimoramento da gestão democrática da educação pública também se fazem presentes, por intermédio de suas estratégias para a garantia da participação coletiva de todos os segmentos

que compõem a comunidade escolar: “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014).

Sendo assim, com base nessas legislações, diversas políticas vem sendo realizadas sob o manto da gestão democrática, desde a esfera macro até na própria atuação da política dentro dos espaços escolares. Em relação a concepções de organização e modelos de gestão escolar, Libâneo (2004) apresenta duas concepções antagônicas quanto à finalidade social e política existente no âmbito educacional: a científico-racional e a sociocrítica. A primeira tem como base a burocracia e o tecnicismo, enquanto a segunda concebe a organização escolar como um sistema que integra pessoas, “destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com um contexto sociocultural e político” (LIBÂNEO, 2004, p. 120). A partir dessa concepção, o autor identifica quatro modelos de gestão, sendo três delas com diferenças peculiares em suas características, mas que têm em comum o envolvimento entre a comunidade escolar no processo da gestão: Autogestionário, Interpretativo e Democrático-participativo; e o modelo Técnico-científico, que vai na contramão dos modelos anteriores, pois tem como principais características a divisão técnica do trabalho, poder centralizado no diretor e uma administração regulada.

Partindo da análise desses modelos, Parente (2017) chega à conclusão de que o modelo de gestão técnico-científico, retratado por Libâneo, apresenta características muito similares ao atual modelo gerencialista, pois a diretriz de embasamento de ambos é a burocracia.

O gerencialismo, conforme Ball (2005), caracteriza-se como principal mecanismo da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países capitalistas centrais, impactando os países periféricos. Através dele, os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas são destruídos e provocam a substituição por sistemas empresariais competitivos. Nesse contexto, os conceitos de performatividade e performance dão um novo significado a gestão pública:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...]. É um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais e organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (BALL, 2010, p. 38).

Desta forma, a busca por melhores resultados por parte do gestor escolar se dá a partir do desenvolvimento de competências, por meio de uma performance que está sujeita a julgamentos, comparações e demonstrações como estratégia de controle e mudança. O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. A performance gerencialista busca o máximo de resultados com o mínimo de investimentos. Dessa forma, construir e publicar informações e realizar mecanismos que estimule, julgue e compare as instituições escolares e profissionais em termos de resultados, significa alcançar a performatividade ideal.

Todos os modelos de gestão existentes no campo educacional, no entanto, são por natureza plurais e diversificados em variados graus, dependendo de vários condicionantes que se modificam conforme o contexto de cada unidade escolar. Até as regras formais, que essencialmente são rígidas, estão sujeitas a sofrer variações quando executadas, além disso, não são as únicas responsáveis pela dinâmica e organização da escola (PARENTE, 2017). Ratificando essa conclusão, Lima (2011) expõe:

As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes, nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas (LIMA, 2011, p. 124).

Isto significa que os modelos de gestão influenciam a organização da escola, no entanto, esta não é limitada a eles. Prova disso é que existem escolas que fazem parte do mesmo sistema de ensino e adotam o mesmo modelo de gestão, e, no entanto, são bem diferentes entre si.

De acordo com Parente (2017), a gestão da educação tem sido pauta de discussões, numa perspectiva por novos modelos de gestão das escolas que sejam menos tecnicistas e burocráticos, mais coerentes com a visão de gestão democrática reivindicada pelos grupos sociais e estabelecida pela legislação em vigor. Problematicar esta questão se torna indispensável, de forma que a percepção de modelo organizacional seja desafiada e desconstruída a partir do estudo da ação (LIMA, 2011). Nessa perspectiva, Luck (2009, p. 71) define gestão democrática:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões, ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

Sendo assim, entende-se como gestão democrática escolar o processo político em que as pessoas que fazem parte do contexto educacional têm a oportunidade de discutir, planejar, intervir, deliberar e acompanhar todas as ações voltadas para o bem comum, desenvolvimento e sucesso da instituição de ensino, primando pela qualidade da educação. “Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades” (DOURADO, 2001, p. 15).

4.1 As Unidades Executoras Próprias (UEX) como responsáveis pelo controle social no âmbito do PDDE

A Unidade Executora Própria (UEX), conforme já mencionado, é um termo genérico criado pelo Ministério da Educação para se referir a todos os colegiados intraescolares que tornam possível o repasse de recursos do PDDE para as escolas públicas e, para além disso, tem como objetivo fortalecer a participação coletiva nas decisões sobre a utilização dos recursos públicos destinados à educação e de seu controle social.

Os recursos do PDDE são repassados por meio de uma conta bancária específica para fins do recebimento desses recursos. Pelo fato das escolas públicas beneficiárias do PDDE não serem entidades com personalidade jurídica, capazes de atender as exigências do Banco Central para que a conta bancária, na qual é depositada os recursos, ser em nome da instituição de ensino, o FNDE encontrou como alternativa criar as Unidades Executoras Próprias e abrir a conta bancária em seu nome para beneficiar a escola em que representa. Portanto, as UEX são os órgãos responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos pelo FNDE em nome das quais o FNDE abre contas bancárias para repassar o dinheiro.

Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) tem orientado para que as escolas públicas constituam suas UEX, no intuito de garantir os recursos financeiros advindos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação (FNDE) via PDDE. O Caderno de estudos

do Curso PDDE, disponibilizado através do Programa Formação Pela Escola, explica o que é a UEx e sua importância para o fomento da gestão democrática:

A Unidade Executora Própria é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas. Várias são as nomenclaturas utilizadas para denominar Unidade Executora (UEx); eis alguns exemplos: Caixa Escolar, Associação de Pais e Professores, Associação de Pais e Mestres, Círculo de Pais e Mestres, Unidade Executora. Independentemente da denominação que a escola e sua comunidade escolham, a ideia é a participação de todos na sua constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira. O importante é que ao constituir sua Unidade Executora, a escola congregue pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade, de modo que esses segmentos sejam representados em sua composição (CURSO PDDE, 2013, p. 26)

Segundo o Manual de Orientação para Constituição de UEx (2014), havendo interesse por parte do diretor ou qualquer membro da comunidade em constituir uma Unidade Executora Própria é essencial que faça inicialmente um trabalho de incentivo aos pais, alunos, professores e servidores da escola, esclarecendo-os quanto a importância e os benefícios que a UEx poderá proporcionar para a qualidade da educação da determinada instituição. Deverá posteriormente, convocar a Assembleia Geral de professores, pais, alunos, funcionários e demais membros da comunidade para discutir e aprovar o Estatuto da UEx, eleger e dar posse à Diretoria, ao Conselho Deliberativo e ao Conselho Fiscal, lavrando a ata da Assembleia Geral de constituição da UEx, com assinaturas de todos os participantes. O estatuto deverá ser encaminhado ao Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas para ser registrado e, em seguida, o Presidente da Unidade Executora Própria, de posse do registro deverá se encaminhar à Receita Federal para fazer a inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, para que a UEx possa ter conta bancária e ser contemplada com benefícios, dentre outros: subvenções, assinatura de convênios com órgãos governamentais e recebimento de recursos do PDDE.

Por ser uma entidade formada pela congregação de pessoas da comunidade escolar e para que sua atuação seja efetiva e participativa, a UEx deve permitir e fomentar o processo de democratização na tomada de decisões. Nesse sentido a UEx é administrada pela Assembleia Geral, pela Diretoria e pelos Conselhos Deliberativos e Fiscal, conforme o quadro 4 abaixo:

Quadro 4: Composição das UEx e suas atribuições.

ASSEMBLEIA GERAL	CONSELHO DELIBERATIVO	CONSELHO FISCAL	DIRETORIA
<p>É a reunião dos membros da UEx cuja finalidade é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fundar a UEx; - eleger e dar posse a Diretoria, os Conselhos Deliberativo e Fiscal; - analisar as contas da Diretoria e deliberar sobre os seus resultados; - alterar ou reformular o Estatuto; - examinar outros assuntos de interesse da UEx e da escola que representa. 	<p>Toma decisões sobre as dimensões administrativas, financeiras e político-pedagógica da escola. Suas principais funções são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avaliar a programação anual das UEx, o seu Plano de Aplicação de recursos e os seus balancetes; - promover sindicâncias, quando necessário; - emitir pareceres em assuntos de sua apreciação; - convocar assembleias. 	<p>Órgão fiscalizador dos atos da gestão. Suas funções são, entre outras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fiscalizar a movimentação financeira da UEx: entrada, saída e aplicação de recursos; - examinar e julgar a Programação Anual, sugerindo alterações, se necessário; - analisar e julgar a prestação de contas da UEx. 	<p><u>Presidente, cujas funções é:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - convocar e presidir reuniões e assembleias; - administrar, juntamente com o tesoureiro, os recursos financeiros da entidade; - promover o entrosamento entre os membros da UEx, acompanhando o desempenho de suas funções. <p><u>Vice-Presidente, cujas funções é:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - auxiliar o presidente nas atribuições pertinentes ao cargo. <p>Secretário, com as funções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaborar toda a correspondência e documentação e manter sua atualização e organização; - ler as atas em reuniões e assembleias; - elaborar, juntamente com a diretora o relatório anual. <p><u>Tesoureiro, cujas funções é:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - assumir a responsabilidade de toda a movimentação financeira; - assinar, junto com o presidente, todos os cheques, recibos e balancetes; - prestar contas dos recursos.

Fonte: Caderno de Estudos Curso PDDE/Formação pela Escola, 2013.

Segundo a Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, no Art. 6º e reafirmada na Resolução válida atual, a de nº 15 de 16 de setembro de 2021, as escolas públicas com mais de 50 estudantes são obrigadas a constituir suas respectivas Unidades Executoras próprias para serem beneficiadas com recursos do PDDE. As escolas com até cinquenta alunos não são obrigatórias, mas é recomendada a constituição de sua UEx. Na resolução de 2013, era facultada a formação de consórcio das escolas que tivessem individualmente até 99 estudantes, desde que ao congregá-las não ultrapassasse cinco unidades escolares que fossem da mesma rede de ensino, constituindo assim, uma única Unidade Executora. Com a nova resolução, essa quantidade individual por escola (99

estudantes) é retirada, ou seja, permitindo a formação de consórcios de escolas com mais de 50 estudantes (até cinco escolas da mesma rede).

Pelo fato do PDDE envolver dinheiro público, este deve ser prestado contas, de acordo com todos os trâmites legais e critérios estabelecidos para a execução do programa, garantindo, assim, o recebimento de recursos dos anos subsequentes. Trata-se, portanto, de um dever constitucional descrito no Art. 70, parágrafo único:

Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize e arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assumia obrigações de natureza pecuniária (BRASIL, 1988).

Para facilitar o processo da prestação de contas, esta é realizada em regime de parcerias: a UEx presta contas dos recursos a ela repassada, às EEx (representadas pelas Prefeituras Municipais) que analisa toda documentação física e faz a prestação de contas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Sistema de Gestão de Prestação de contas (SIGPC) – Contas Online – para análise e aprovação. No caso das Entidades Executoras e Entidades Mantenedoras que recebem recursos das escolas que não possuem Unidades Executoras, ficam sob sua responsabilidade de elaborar a prestação de contas e enviá-la ao FNDE, via sistema.

5 O PDDE NO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU –BA

O município de Itamaraju é localizado no extremo sul da Bahia, na microrregião de Porto Seguro, limitando-se com os municípios de Jucuruçu, Vereda, Prado, Itabela, Porto Seguro e Guaratinga. Conforme representação na figura 5:

Figura 5- Mapa da região Extremo Sul da Bahia, apresentando os limites do município de Itamaraju em relação a outros municípios.



Fonte: Plano territorial de desenvolvimento sustentável e solidário do Extremo Sul- Bahia

Seu nome originou-se da língua tupy que significa Pedra das árvores do Jucuruçu, cujas sílabas que compõem seu nome têm os seguintes significados: ita (pedra), simbolizada pelo Monte Pescoço, cartão postal da cidade; mara, por ser uma região montanhosa e suas matas representadas pelas galhas de árvores se debruçarem nas margens do Rio Jucuruçu; ju, primeira sílaba do rio que corta o município, numa alegoria poética aos povos indígenas tupiniquins e pataxós. Surgiu por volta de 1895, como um povoado denominado Arraial Dois Irmãos em homenagem aos Santos Padroeiros Cosme e Damião. Mais tarde, passou a ser um distrito com o topônimo de Escondido, pois seu território tornou-se um esconderijo para alguns desertores durante a Guerra do Paraguai, sendo criado em 1896 por Lei Municipal subordinado ao município de Prado. Por se tornar uma terra próspera, ocorreu a emancipação política e administrativa em 05 de outubro de 1961, elevando-se a município, sendo desmembrado da cidade de Prado. Tem uma população estimada de 64.455 pessoas, segundo dados do IBGE de 2020. Sua economia é gerada principalmente pelo setor agrícola e possui um dos maiores rebanhos bovinos da Bahia.

A Rede Municipal de Ensino é formada por 57 escolas, sendo 29 escolas da zona urbana e 28 escolas da zona rural e atendeu o total de 10.920 estudantes, segundo dados de

2021, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos Finais, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Rendimento e movimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

RENDIMENTO/MOVIMENTO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA		TOTAL GERAL
	Total Creche	Total Pré-escola	Total Anos Iniciais	Total Anos Finais	Total Anos Iniciais	Total Anos Finais	
Falecido	1	0	2	1	1	0	5
Aprovação	615	1.453	4.437	3.677	138	262	10.582
Reprovação	-	-	3	7	0	0	10
Abandono	5	5	10	27	4	25	76
Transferido	44	145	192	150	1	3	535

Fonte: MEC/INEP/DEEP¹⁶ (Tabela adaptada pela pesquisadora)

O IDEB¹⁷ do município em 2019, no Fundamental Anos Iniciais alcançou 5,5, superando a meta prevista de 4,5 e nos Anos Finais atingiu 4,5, superando, de forma mais tímida, a meta prevista de 4,3.

Será abordada a seguir, a atuação da rede municipal de ensino de Itamaraju no Programa Dinheiro Direto na Escola, a partir da minha vivência enquanto professora e coordenadora pedagógica desde 1998 e 2008, respectivamente, período em que participei de alguns mandatos como membro das UEx nas escolas em que trabalhei e, sobretudo, a partir de 2009, quando comecei a atuar como técnica na Secretaria Municipal de Educação, no Setor de Coordenação de Programas e Projetos, responsável pelas orientações junto aos gestores escolares quanto a atuação do PDDE no município.

O setor em que trabalho é formado por uma equipe de três pessoas que, além de responsabilizar-se das adesões e monitoramento de todos os programas do MEC/FNDE, através das Plataformas SIMEC e PDDE Interativo, auxilia as escolas em todas as etapas

¹⁶ MEC (Ministério da Educação); INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e DEEP (Diretoria de Estatísticas Educacionais).

¹⁷ O IDEB é o índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática através da Prova Brasil e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola, desde a constituição das Unidades Executoras Próprias, eleições bienais, cadastro e/ou atualização cadastral das UEx no sistema PDDE WEB, até a prestação de contas ao FNDE, requisitos imprescindíveis para garantia dos recursos provenientes do programa.

A Unidade Executora Própria (UEx) é uma “denominação genérica criada pelo Ministério da Educação (MEC) para referir-se às diversas denominações encontradas em todo o território nacional que designa entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à escola” (Manual de Orientação para Constituição de UEx, p. 3). Não importa a nomenclatura escolhida pela escola: Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres, Colegiado Escolar, dentre outras, “o princípio básico é a busca da promoção da autonomia da escola com a participação da comunidade em suas dimensões: pedagógica, administrativa e financeira” (LUCK 2009, p. 73).

No município de Itamaraju existem quatro nomenclaturas distintas para as UEx, sendo elas: Associação de Pais e Professores, Associação de Pais e Mestres, Caixa Escolar e Colegiado Escolar. Ao constituí-las garantiram, assim, o recebimento de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas Ações Integradas.

Em nosso município iniciou-se a constituição das Unidades Executoras Próprias em 1997 e, ao longo dos anos, foram ampliando o nº de UEx. Na sede, cada escola possui sua Unidade Executora própria, pois cada uma possui mais de cinquenta alunos matriculados na Educação Básica, quantidade essa necessária para serem beneficiadas com os recursos do PDDE, tornando-se obrigatórias a constituição de suas respectivas UEx. No campo, algumas escolas de porte pequeno que possuem um número inferior a cinquenta alunos, foram submetidas à formação de consórcios, congregando até cinco unidades escolares, constituindo-se para cada grupo uma única UEx. Atualmente são 50 Unidades Executoras na rede municipal, sendo 29 UEx da sede, representando respectivamente 29 escolas da zona urbana e 21 UEx do campo, que beneficiam 28 escolas da zona rural com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola e suas Ações Integradas. Ao todo, em 2022, a rede municipal de ensino é formada por 57 escolas, sendo 56 delas contempladas com os recursos do PDDE Básico e Ações Integradas do PDDE e apenas 1 contemplada somente com os recursos do PDDE Básico por não ter sua própria UEx, privando-se do direito de receber recursos por meio das Ações Integradas. O quadro 5 apresenta as UEx com a data de constituição e suas respectivas escolas da sede.

Quadro 5 – UEx com a data de constituição e suas respectivas escolas no município de Itamaraju/BA – Sede – 2022.

Nº	UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS	ANO DE CONSTITUIÇÃO	ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL (SEDE)
01	APM da Creche Escola M. Recanto da Paz	1997	CMEI Recanto da Paz
02	APM da Escola M. de 1º Grau José de Anchieta	1997	Escola José de Anchieta
03	APM da Escola de 1º Grau Duque de Caxias	1997	Escola Duque de Caxias
04	Assoc. de Pais e Prof. da E. M. de 1º Grau Cristo Redentor	1997	Escola Cristo Redentor
05	Colegiado Escolar da E. de 1º Grau Reitor Edgard Santos	1997	Escola Cristo Redentor
06	APM da Escola M. de 1º Grau Liberdade	1997	Escola Liberdade
07	APM da Escola M. de 1º Grau João Paulo II	1997	Escola João Paulo II
08	APM da Escola M. Primavera	1997	Escola Primavera
09	APM da Escola M. de 1º Grau Urbis II	1997	Escola Urbis II
10	Colegiado Escolar do Centro Educacional de Itamaraju	1997	Centro Educ. de Itamaraju
11	Caixa Escolar da E. M. de 1º G. Sizaltina B. dos Santos	1997	Esc. Sizaltina B. dos Santos
12	APM da Escola M. de 1º Grau São Roque	1997	Escola São Roque
13	APM do Centro Educacional M. Paulo Freire	1997	Escola Paulo Freire
14	APM da Escola M. Furlan	1997	Escola Furlan
15	APM da Escola M. de 1º Grau Rui Barbosa	1997	Escola Rui Barbosa
16	APM da Esc. M. de 1º Grau Benedita M. do Nascimento	1997	Escola Benedita Malaquias
17	APM da Esc. Prof. Mª D' Ajuda Oliveira Mattos	1997	Esc. Mª D' Ajuda O. Mattos
18	APM da Esc. M. de 1º Grau São Domingos	1997	Escola São Domingos
19	Colegiado Escolar da Escola M. Novo Prado	1997	Escola Novo Prado
20	APM da Escola da Pastoral da Criança de Itamaraju	1997	Esc. Pastoral da Criança
21	Caixa Escolar Grupo Escolar Presidente Médici	1997	Escola Presidente Médici
22	Caixa Escolar Escola Otávio Mangabeira	1997	Escola Otávio Mangabeira
23	Caixa Escolar Grupo Escolar Castro Alves	1997	CMEI Castro Alves
24	Caixa Escolar Mário Andreazza	1997	Escola Mário Andreazza
25	Caixa Escolar Lions Clube	1997	Escola Lions Clube
26	APM da Creche M. Criança Feliz	2009	CMEI Criança Feliz
27	APM da Creche M. Semente do Saber	2009	CMEI Semente do Saber
28	APM Centro Municipal de Educação Infantil Bela Vista	2016	CMEI Bela Vista
29	APM Centro M. de Educação Infantil Novo Prado	2017	CMEI Novo Prado

Fonte: Estatutos e Atas da Assembleia Geral de constituição das UEx.

Na sequência, o Quadro 6 apresenta as UEx com a data de constituição e suas respectivas escolas do campo, inclusive as consorciadas.

Quadro 6 – UEx com a data de constituição e suas respectivas escolas no município de Itamaraju/BA – Campo – 2022.

Nº	UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS	ANO DE CONSTITUIÇÃO	ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL (CAMPO)
01	APM da Escola M. Tancredo de Almeida Neves	1997	Esc. Tancredo de A. Neves
02	APM da Escola M. São João da Prata	1997	Esc. São João da Prata
03	APM da Escola M. Walter Carvalho	1997	Escola Walter Carvalho
04	APM da Escola M. José Gomes de Almeida	1997	Esc. José G. de Almeida
05	APM da Escola M. Dois de Julho	1997	Escola Dois de Julho
06	APM da Escola M. Hunaldo Evangelista de Matos	1997	Esc. Hunaldo E. de Matos
07	APM da Escola M. Oziel Alves Pereira	1997	Esc. Oziel A. Pereira
08	APM da Escola M. Centro Educacional de Piragi	1997	Centro Educ. de Piragi
09	Colegiado Escolar São Paulinho	1997	Escola Osvaldo Almeida
10	APM da Escola M. Eraldo Tinoco	1997	Escola Eraldo Tinoco
11	APM da Escola M. Osvaldo Almeida	1997	Escola Adélia Mascarenhas Escola Limeira
12	APM da Escola M. Vila União	1997	Escola Vila União
13	APM Santos Dumont	1997	Esc. Nossa Sr ^a de Fátima Escola Santos Dumont
14	APM da Escola M. Santo Agostinho	2002	Escola Santo Agostinho
15	APM da Escola M. Frei Jeremias	2002	Escola Frei Jeremias
16	APM da Escola da Com. Indígena Pataxó Trevo do Parque	2005	Esc. Ind. Pataxó T. Parque
17	APM Moisés José de Santana	2012	Esc. Eudovico J. Santana Esc. Moisés J. Santana Esc. Zumbi dos Palmares (paralisada)
18	APM Reunida	2012	Esc. Santa Rita Esc. Reunida Escola Dorothy Stang (extinta) Escola Lapinha (extinta) Escola Assovale (extinta)
19	APM Euclides Neto	2012	Esc. Antônio Conselheiro Escola Euclides Neto Escola Nove de Maio Escola Sete de Março
20	APM Anexos de Campo Alegre	2012	Esc. Bom Futuro
21	APM das Escolas Nova Esperança, Renascer, Santa Rita e Santa Terezinha	2012	Escola Nova Esperança Escola Renascer Escola Santa Rita (extinta) Escola Santa Terezinha (extinta)

Fonte: Estatutos e Atas da Assembleia Geral de constituição das UEx.

Importante expor que a formação dos consórcios para a constituição das UEx foi um passo muito importante para ampliação dos recursos financeiros, pois até 2011 quinze escolas do campo de pequeno porte recebiam seus recursos PDDE Básico por meio da Prefeitura Municipal. Esta, como Entidade Executora, geria os recursos e prestava contas ao FNDE. Desse modo, as escolas não tinham autonomia para planejar coletivamente e utilizar seus recursos financeiros, além de não poderem ser contempladas com outros recursos referentes as Ações Integradas. Em 2012 essas escolas constituíram suas UEx, passando a receber e gerir seus próprios recursos, sendo contemplados a partir de 2014, além dos recursos do PDDE Básico, com recursos das Ações Integradas.

A rede municipal escolar é composta de dois Colegiados Intraescolares: as Unidades Executoras Próprias (UEx) iniciadas em 1997 e os Conselhos Escolares, a partir da Lei Municipal 925/2016. Por terem funções semelhantes: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora e também para facilitar o processo das eleições bienais, ficaram estabelecidos que os mesmos membros atuantes nas UEX também fazem parte do Conselho Escolar, tendo a representação de todos os segmentos da comunidade escolar e local, sendo eles: direção da escola, professores e/ou coordenadores pedagógicos em exercício na unidade escolar, estudantes maiores, pais ou responsáveis de alunos, pessoal técnico administrativo, ex-diretores do estabelecimento de ensino, pais/responsáveis de ex-alunos, ex-alunos maiores e ex-professores. A composição das UEx é da seguinte forma: Diretoria (Presidente, Vice-presidente, Secretário e Tesoureiro); Conselho Fiscal (3 membros efetivos e 1 suplente); Conselho Deliberativo (Presidente, Secretário e 3 Conselheiros). Para melhor descentralização, ficou estabelecido também nos Estatutos das UEX o veto dos diretores escolares quanto a função de Presidente da Diretoria, sendo estes Presidentes natos do Conselho Deliberativo. O quadro 7 apresenta a representação e composição dos dois Órgãos Colegiados que fazem parte das escolas da rede municipal de ensino.

Quadro 7 – Representação dos Conselhos Escolares e Composição das Unidades Executoras Próprias no município de Itamaraju-BA.

REPRESENTAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES		COMPOSIÇÃO DAS UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS (UEX)		
REPRESENTANTES DA COMUNIDADE ESCOLAR	REPRESENTANTES DA COMUNIDADE LOCAL	DIRETORIA	CONSELHO FISCAL	CONSELHO DELIBERATIVO
Direção da escola; Professores; Coordenador Pedagógico; Estudantes maiores; Pais ou responsáveis.	Pessoal Técnico Administrativo; Ex-diretores; Pais/responsáveis de ex-alunos; Ex-alunos maiores; Ex-professores.	Presidente; Vice-presidente; Secretário; Tesoureiro	3 membros efetivos; 1 suplente	Presidente; Secretário; 3 Conselheiros

Fonte: Lei Municipal 925/2016 e Estatuto Unificado das UEx.

A partir de levantamento e análise das Atas da Assembleia Geral de eleição e posse dos membros da Diretoria, dos Conselhos Fiscal e Deliberativo das duas UEx que participaram da pesquisa de campo, pudemos identificar quais representações da comunidade escolar predominaram suas composições no período de 2017 a 2021. Seguem abaixo as tabelas 3 e 4 que sintetizam as representações da comunidade escolar e local nas eleições bienais do Colegiado Escolar da Escola Municipal Novo Prado e APM São João da Prata, nos anos de 2017, 2019 e 2021.

Tabela 3: Representações nas eleições bienais da UEx da Escola Municipal Novo Prado

REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL	ELEIÇÕES BIENAS DO COLEGIADO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL NOVO PRADO					
	2017		2019		2021	
	Diretoria	Conselho Fiscal	Diretoria	Conselho Fiscal	Diretoria	Conselho Fiscal
Professores	3	1	3	2	3	2
Vice-direção		1				
Pais ou responsáveis		2		2		2
Pessoal Técnico Administrativo	1		1		1	

Fonte: Atas de eleição e posse dos membros das UEx averbadas em cartório.

Tabela 4: Representações nas eleições bienais da UEx da Escola Municipal São João da Prata

REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL	ELEIÇÕES BIENAS DA APM SÃO JOÃO DA PRATA					
	2017		2019		2021	
	Diretoria	Conselho Fiscal	Diretoria	Conselho Fiscal	Diretoria	Conselho Fiscal
Professores	3		3		2	2
Pais ou responsáveis		3		3		2
Pessoal Técnico Administrativo	1	1	1	1	2	

Fonte: Atas de eleição e posse dos membros das UEx averbadas em cartório.

Observa-se que, tanto no Colegiado Escolar da Escola Municipal Novo Prado como na Associação de Pais e Mestres São João da Prata, a diretoria é composta em sua maioria por professores, seguido de pessoal técnico administrativo (secretários escolares ou auxiliares de secretaria) nos três mandatos. Constata-se, também, que não houve representação de pais ou responsáveis na diretoria em nenhum dos mandatos analisados. Eles participaram como membros do Conselho Fiscal nos três mandatos consecutivos.

O que os diretores justificam é que realmente há uma preferência por professores e/ou coordenadores pedagógicos, secretários escolares e auxiliares de secretaria para composição da diretoria, pela exigência que o próprio cargo atribui aos seus membros, ou seja, para ocupar o cargo de presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário é necessário ter alguns conhecimentos técnicos específicos a cada função ou, mesmo que não tenham esse conhecimento, mas sejam proficientes na leitura e escrita, de forma que consigam lidar com os processos burocráticos da prestação de contas. Além disso, a facilidade de acesso e comunicação é a principal razão em dar preferência para esses profissionais da escola, ao invés da representação dos pais ou responsáveis.

Segundo os gestores, o peso da responsabilidade de ocupar a diretoria, sobretudo os cargos de presidente e tesoureiro, que fazem a movimentação financeira e processo de compras e/ou contratação de serviços de acordo com todos os trâmites legais para prestação de contas, muitas vezes acaba fazendo com que os pais ou responsáveis não queiram participar como membro da diretoria, o que justifica a participação dessas pessoas no Conselho Fiscal, pois assim, garante a representatividade destes na UEx, mas numa função que não lida diretamente com os recursos financeiros. Isso não minimiza a relevância do Conselho Fiscal e a necessidade de que seja um conselho atuante. Mesmo que alguns pais ou responsáveis tenham suas limitações quanto ao entendimento e manuseio dos documentos, a

participação nas reuniões, a comunicação com a escola e o interesse em saber como está sendo utilizado os recursos, certamente faz muita diferença no controle social do PDDE.

Vale esclarecer que na coluna que indicam as representações da comunidade escolar e local, não aparece o nome do diretor escolar porque este é membro nato do Conselho Deliberativo, sendo vetado, inclusive, de assumir funções na diretoria. Nas colunas em que estão os anos dos mandatos das eleições, foi omitido o Conselho Deliberativo porque este é composto pelos mesmos membros da diretoria com acréscimo do diretor escolar.

Analisando o PDDE na rede municipal, é notório que esses recursos têm contribuído para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino, apesar de não ser um quantitativo muito expressivo por ser um recurso suplementar, ou seja, não isenta a Prefeitura Municipal de também arcar com as despesas das unidades escolares. E isso é um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas, pois dependendo da gestão municipal, não dão suporte suficiente às escolas, por considerarem os recursos suplementares do PDDE como principal ou praticamente única fonte para a manutenção de sua rede escolar.

Além do material de apoio pedagógico e de expediente proporcionados pelos recursos do PDDE, foi possível ao longo dos anos a aquisição de eletroeletrônicos, mobiliários e pequenos reparos à infraestrutura de escolas. Como exemplos dessas melhorias podemos citar a substituição dos quadros de giz por quadros brancos, adequações de banheiros como contribuição à acessibilidade e adequações de espaços para o desenvolvimento de atividades educacionais, como salas de leitura e laboratórios de informática. No campo, algumas escolas construíram poços artesianos através do programa Água e Esgotamento Sanitário e também fizeram pequenas reformas através do programa PDDE Campo.

Como já mencionado, infelizmente houve uma redução das Ações Integradas e consequentemente, redução de recursos às escolas. Em 2020 somente foram disponibilizados o PDDE Básico que, por causa da pandemia, foi liberado as duas parcelas anuais de uma única vez, no entanto, não houve aumento no recurso. E apenas dois programas das Ações Integradas foram disponibilizados, sendo elas: Programa Educação Conectada com recursos para 23 escolas, possibilitando-lhes que contratassem serviço de internet por 10 a 12 meses e Programa PDDE Emergencial, cujos recursos são destinados para aquisição de materiais que atendam às necessidades sanitárias prioritárias das escolas, todavia em 2021 houve apenas uma complementação irrisória desse recurso. Uma das escolas do município, por exemplo, em 2020 recebeu R\$ 2.572,21 e em 2021 recebeu a complementação de R\$ 406,54.

Em 2021 foram liberados, além da complementação do Programa PDDE Emergencial e o PDDE Básico, recursos do Programa Educação Conectada, 9 escolas receberam recursos

das Salas Multifuncionais, 10 escolas receberam PDDE Campo, 9 escolas receberam recursos do Programa Brasil na Escola, 23 escolas receberam parte dos recursos referentes ao Programa Tempo de Aprender e 4 escolas do campo receberam recursos do Programa Educação e Família. Muitos desses recursos só chegaram às escolas no final do segundo semestre de 2021, tendo que ser reprogramados e executados em 2022.

Essa redução de ações integradas e recursos às escolas do município só vem ratificar o que Lutz (2021) constatou através de sua pesquisa, o quanto tem significado perda para o PDDE e outros programas que eram custeados pelo salário-educação, a partir do momento que o PNAE passou a ser custeado também por esse fundo. Em 2020, por exemplo, foi destinado ao PNAE no município R\$ 1.217.493,20 e em 2021 R\$ 1.044.520,40. Obviamente, o Programa de Alimentação Escolar é extremamente importante e deve ser cada vez mais aperfeiçoado para garantia de uma alimentação adequada, de qualidade e suficiente para os estudantes, no entanto, em consonância com as considerações de Lutz, não deveria ser incluso como programa a ser custeado pelo salário-educação, pois certamente irá reduzir recursos para os outros programas já custeados pelo fundo. Seriam necessárias outras fontes de financiamento para custear o PNAE, de forma a garantir sua qualidade sem colocar em risco os demais programas. Além disso, o próprio contexto político e econômico, como mencionado anteriormente, certamente tem contribuído para essa redução considerável do PDDE no município de Itamaraju.

5.1. A Pesquisa de Campo

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais de Itamaraju, sendo uma da sede (Escola Municipal Novo Prado) e a outra do campo (Escola Municipal São João da Prata). Essa escolha nos possibilitou, conforme Ball (2016, p. 27), “estabelecer uma base de comparação entre as escolas, contrabalançando semelhanças e diferenças” na atuação das Unidades Executoras Próprias (UEx) no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essa comparação contribui para a análise do controle social do programa no município, por considerar contextos distintos entre sede/campo, cada um com suas peculiaridades, principalmente pela localização em que suas respectivas escolas estão inseridas.

A escolha por essas escolas se deu em virtude de atender a alguns critérios pré-estabelecidos: fazer parte do grupo que iniciou a constituição da UEx no município, em 1997, atender o Fundamental Anos Iniciais e Fundamental Anos finais e possuir uma liderança experiente. Além disso, duas características foram determinantes para a escolha: a primeira é

que escola da sede fica a poucos metros da Secretaria Municipal de Educação, local de trabalho da pesquisadora, o que facilitaria bastante o acesso aos seus colaboradores; e a segunda característica é que a escola do campo, apesar de ser a instituição de ensino mais distante da sede, conta com uma direção escolar que tem boa desenvoltura com o manuseio dos aportes tecnológicos, o que facilitaria a comunicação, principalmente no contexto de pandemia, no qual as reuniões virtuais tornaram-se, muitas vezes, única forma de contato entre as pessoas.

Importante ressaltar que utilizaremos codinomes para os colaboradores da pesquisa de campo, pois apesar de conquistarmos ao longo dos anos uma relação de confiança com a gestão das escolas, a minha presença como pesquisadora e, ao mesmo tempo, representante da Secretaria Municipal de Educação poderia causar constrangimento para alguns, sendo assim, fizemos um acordo desde o primeiro encontro sobre o sigilo quanto à identidade de todos, para que se sentissem mais seguros e confiantes e pudessem expor de forma fidedigna suas considerações a respeito da atuação da política em estudo.

A Unidade Executora de cada escola possui, de acordo com seu Estatuto, 9 (nove) membros distribuídos entre Diretoria, Conselho Fiscal e Conselho Deliberativo. Esses membros são representantes da direção da escola, professores, coordenadores pedagógicos, pais ou responsáveis e pessoal técnico administrativo. Sendo assim, como não houve rejeição e nem desistência quanto à participação na pesquisa, totalizou-se 18 (dezoito) colaboradores que, tão generosamente, doaram um pouco do seu tempo para efetivação desse trabalho.

Para a coleta dos dados, foram necessárias algumas alterações e supressões do que havíamos planejado inicialmente, sendo elas:

- As Rodas de conversa foram mantidas, acontecendo de forma presencial nas duas unidades escolares, com agendamento prévio;
- As perguntas da entrevista foram mantidas, no entanto, com algumas alterações quanto a estrutura e enunciados, deixando de ser em sua totalidade abertas, incluindo também algumas fechadas e outras questões de múltiplas escolhas elaboradas e disponibilizadas para os colaboradores, por meio do formulário eletrônico google forms. Essa mudança foi necessária, pois percebemos logo nas duas primeiras entrevistas o tempo enorme que durava para colher as informações, visto a dificuldade de compreensão por parte dos colaboradores em relação aos termos técnicos, principalmente porque muitos deles participam pela primeira vez da composição de uma UEx, tendo assim, a necessidade de uma intervenção maior por parte da pesquisadora para o esclarecimento dos enunciados. Isso poderia causar desinteresse

para os próximos entrevistados, já que o tempo disponibilizado para esse fim era a adequação do horário em que estavam na escola, o que poderia representar um entrave para a continuidade da pesquisa. Dessa forma, foi notória a fluidez, otimização do tempo e a satisfação por parte dos colaboradores quando apresentamos a nova formatação das questões a serem respondidas. Além disso, também consideramos a complexidade e o tempo que levaria para a análise dos dados se continuássemos com as perguntas em sua totalidade abertas, por ser um número significativo de questões e colaboradores. Sendo assim, apresentamos o questionário impresso a cada colaborador e este, de acordo com sua experiência no manejo ao google forms, grau de escolaridade e outros aspectos, optavam em responder individualmente, tendo acesso ao formulário eletrônico via e-mail ou poderiam responder as questões com o auxílio da pesquisadora, que acessaria o formulário e responderia de acordo as considerações ouvidas, sendo assim, uma espécie de escriba. Portanto, 4 (quatro) das 18(dezoito) entrevistas foram realizadas dessa forma. Vale explicitar que as duas colaboradoras que fizeram a entrevista no formato anterior, se dispuseram com muita boa vontade de refazer as questões no formulário eletrônico.

- Não foi possível fazer o diário de bordo, o que já havia sido previsto por uma das professoras da banca de qualificação. Como pesquisadora, realizamos anotações quanto ao dia em que ocorreram as reuniões, alguns relatos ou considerações relevantes e complementares às questões do formulário eletrônico e situações significativas ocorridas durante o processo, como instrumento para ajudar na posterior análise, todavia não consideramos essa escrita como diário de bordo, por não obedecer ao rigor quanto à estrutura, organização e elementos fundamentais que a caracterize como ferramenta metodológica.

A pesquisa de campo aconteceu entre o período de novembro de 2021 até março de 2022, com algumas interrupções, principalmente ocasionadas pelo resultado das intensas chuvas na cidade e região próxima no mês de dezembro/2021, as quais destruíram casas, estradas e pontes, com vítimas fatais. O acesso à Escola São João da Prata, por exemplo, está comprometido, pois ainda não é possível a entrada de ônibus no povoado devido às péssimas condições da estrada. Em condições normais, a escola já enfrenta o longo percurso entre e o povoado e a sede que equivale a 90 km de estrada de chão e atualmente, nessas condições supracitadas, o percurso mais viável pela BR 101 quase que dobra essa quilometragem, passando a ter um trajeto de 160 km, sendo necessário atravessar três cidades para chegar ao povoado.

5.1.1 Escola Municipal Novo Prado

A Escola Municipal Novo Prado, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), foi fundada no dia 05 de março de 1983. É uma escola de médio porte ¹⁸e está situada em um bairro periférico da cidade de Itamaraju-Bahia. Os alunos, em sua maioria, pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo, cujas principais atividades laborais dos pais ou responsáveis são nas lavouras do café, como domésticas e no comércio para garantia do sustento da família. Essas rotinas de trabalho intensas, em muitos casos, os tornam ausentes no acompanhamento da vida escolar dos filhos, dificultando, assim, o processo ensino-aprendizagem. Os alunos desenvolvem seus trabalhos extraclasses sem nenhum recurso ou até mesmo os deixam de fazê-los por razões diversas: falta de incentivo, dificuldades materiais, falta de compromisso com os estudos, ausência dos pais ou responsáveis para orientá-los. E essas dificuldades se intensificaram nesse contexto de pandemia com a suspensão das aulas presenciais e o ingresso a uma nova forma de ensino, o remoto, sem quaisquer preparações técnicas e pedagógicas, além da falta de acesso à internet ou internet de boa qualidade e equipamentos necessários para a transmissão das aulas, tanto vivenciados por docentes quanto pela vasta maioria dos estudantes.

A escola passou recentemente por uma pequena reforma como pintura e pequenos reparos no piso e telhado, no entanto, segundo a direção, o desejo de toda comunidade escolar é a ampliação, já que nos fundos tem um terreno com proporções suficientes para a construção de refeitório, sala de coordenação, depósito de merenda mais amplo, sala de vídeo, depósito de material de limpeza e área de lazer. Apresentamos abaixo o espaço físico da escola através da tabela 5:

Tabela 5: Espaço físico da Escola Municipal Novo Prado

ESPAÇO	QUANTIDADE
Salas de aula	12
Sala de professoras	01
Secretaria	01
Sala da direção	01
Sala de recursos multifuncionais	01
Banheiros para alunos/as	08
Banheiros para equipe de trabalho da escola	03
Saguão	01
Biblioteca	01

¹⁸ De acordo a Lei Municipal nº 712/2007 são consideradas escolas de pequeno porte, aquelas que possuem até 499 alunos; médio porte, aquelas que possuem de 500 a 900 alunos e grande porte, aquelas que têm acima de 900 alunos.

Laboratório de informática/sala de vídeo	01
Cozinha	01
Depósito de merenda escolar	01

Fonte: Pesquisadora – março de 2022.

A escola atende um total de 581 alunos nos turnos matutino e vespertino, nas etapas Fundamental Anos Iniciais e Fundamental Anos Finais, distribuídos em suas 12 salas de aula. A tabela 6 apresenta as turmas atendidas pela instituição com suas respectivas quantidades, segundo o Censo de 2021:

Tabela 6: Etapas de Ensino ofertadas pela Escola Municipal Novo Prado

ETAPAS DE ENSINO											Total geral de alunos
Fundamental Anos Iniciais						Fundamental Anos Finais					
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total	
66	45	67	76	56	310	83	78	79	56	296	606

Fonte: Censo - 2021.

Possui 46 funcionários, sendo 24 contratados e 22 concursados. A direção é bastante experiente, pois está há 14 anos na gestão da Escola Municipal Novo Prado, somando os 6 anos como diretora e, anteriormente, 8 anos na vice direção da escola. A tabela 7 apresenta o número de funcionários da instituição, com seu vínculo empregatício e escolarização:

Tabela 7: Nº de funcionários, vínculo empregatício e escolaridade – Escola M. Novo Prado

QUADRO FUNCIONAL												
Funcionários	Nº efetivos/ estatutários	Nº contratados	Escolaridade									
			Sem escolaridade	Fundamental completo	Fundamental incompleto	Ens. Médio completo	Ens. Médio incompleto	Ensino Superior completo	Cursando Ensino Superior	Pós graduado Especialização	Mestrado	
Diretor(a)	1										1	
Vice-diretor(a)	1										1	
Coordenador pedagógico		2							1		1	
Técnico Administrativo Educacional		1							1			

Secretário escolar	1							1			
Vigilante	2		2								
Professores	17	21						25		13	
Total de funcionários	22	24									
Total geral	46										

Fonte: Pesquisadora - março de 2022

É relevante expor esses dados porque o vínculo empregatício dos profissionais da escola influencia diretamente na dinâmica de composição dos Conselhos Escolares e UEx, pois a rotatividade de profissionais contratados dificulta a composição de chapas para concorrerem as eleições bienais. Normalmente, por questão de estabilidade e acesso, principalmente nas funções da diretoria da UEx, a preferência é por funcionários efetivos como garantia de que não haverá desistência de suas funções durante os dois anos de mandato, podendo ser reconduzido por mais dois anos. Esse cuidado não é apenas para evitar questões burocráticas, caso haja desistência de algum membro, mas, principalmente, para minimizar o risco de ter que gastar com despesas cartorárias com o pouco recurso que é destinado para o PDDE Básico anual, caso tenha que fazer novas eleições antes do término do mandato.

Outro dado importante é quanto ao grau de escolarização dos membros, pois o PDDE por meio de suas resoluções, cadernos de orientações e outros documentos normativos exige a providência e organização de documentos para as etapas de planejamento, cotação de preços e utilização dos recursos financeiros para a prestação de contas junto a Entidade Executora (EEx). Nesse contexto, mesmo existindo um setor na Secretaria Municipal de Educação responsável por todas essas orientações, obviamente terão mais facilidade os membros que são proficientes na leitura e escrita.

Em novembro de 2021 fizemos a primeira reunião com os membros da UEx da Escola Municipal Novo Prado. Dos 9 membros, somente duas pessoas não puderam participar. Uma delas, professora da escola, estava num encontro de formação na Secretaria Municipal de Educação e a outra, auxiliar administrativo educacional, estava ocupada ajudando na preparação da merenda escolar.

A reunião foi presencial com boa aceitação e acolhimento do grupo. Inicialmente apresentei-me como pesquisadora, expondo também a minha função como professora e coordenadora pedagógica do município e minha atuação dentro da Secretaria Municipal de

Educação, justificando meu ingresso no Mestrado e o interesse pela temática da pesquisa. Foi explicada sucintamente sobre os principais pontos do trabalho e sobre a necessidade do apoio de todos como colaboradores, deixando muito claro que nenhuma informação iria ser usada contra eles ou contra a escola, além de garantir que teriam acesso total a escrita e que seus nomes não seriam divulgados.

Foi unânime a aceitação quanto a participação na pesquisa. Houve em seguida, o momento de apresentação de cada participante, um diálogo aberto sobre os dois Colegiados intraescolares existentes na escola (o Conselho Escolar e a UEx), bem como os recursos advindos via Programa Dinheiro Direto na Escola e finalmente as sugestões de como seria a entrevista, se poderia ser gravada e quais dias e horários mais convenientes para me adequar ao horário de cada um. O próprio grupo sugeriu que formássemos um grupo de whatsapp e autorizou a diretora da escola a passar seus contatos pessoais para acertamos esses agendamentos. As palavras que resumem esse primeiro encontro foi gratidão e sensação de alívio por saber que teríamos apoio para dar prosseguimento a pesquisa.

Nesse mesmo dia retornamos à escola para encontrar com as duas participantes do colegiado que não puderam participar da reunião anterior. Conseguimos conversar de forma bem tranquila com a professora, pois estava em seu horário de AC (atividade complementar). Foi bem receptiva e aceitou ser colaboradora, sem nenhuma hesitação. Esse acolhimento e confirmação em participar da pesquisa já eram previsto, pelo vínculo que já tínhamos em outros momentos na educação do município. Dois dias depois, após retorno a instituição, conseguimos conversar e ter o apoio da auxiliar administrativo educacional, um pouco insegura e temerosa de não saber responder as perguntas, mas confiante quanto a idoneidade da pesquisa.

Como exposto anteriormente, conseguimos fazer entrevistas com duas professoras da Escola Municipal Novo Prado no roteiro 100% perguntas abertas. Uma delas foi realizada tendo a pesquisadora como escriba, anotando todas as respostas numa folha com as perguntas impressa. A outra, foi necessário o auxílio do gravador para otimizar o tempo, pois a entrevistada precisava retornar suas atividades de sala de aula no horário vespertino.

Essas duas experiências foram determinantes para a mudança do formato da entrevista, pois apesar da boa vontade das entrevistadas e a colheita dos dados ter sido bastante significativa, o tempo que seria gasto representaria um grande obstáculo, tanto para os colaboradores, quanto para a pesquisadora. Esta, assumindo o papel de escriba tomaria muito tempo do entrevistado, por outro lado, utilizando o gravador resumiria o tempo da entrevista,

entretanto exigiria um tempo gigantesco da pesquisadora para transcrição de 28 questões abertas.

Após alteração da entrevista, entramos em contato com todos os colaboradores e acordamos a melhor forma de responderem as questões. Dos 9 entrevistados, 6 preferiram receber o formulário via e-mail e 3 colaboradores precisaram da minha intervenção que, a partir da escuta atenta assinalava as questões múltiplas e/ou respondia as questões abertas no próprio e-mail com a utilização do celular.

5.1.2 Escola Municipal São João da Prata

A Escola Municipal São João da Prata, de acordo com seu PPP, foi fundada em 1963 e está situada num povoado que se destaca na produção leiteira e gado de corte e representa uma pequena parcela na produção agrícola e artesanal do município. Apesar de ser um lugar estimado por seus moradores, apresenta alguns problemas como falta de saneamento básico, pavimentação e oportunidades de emprego, sendo este último, a principal causa do deslocamento de seu povo, principalmente os mais jovens para buscarem emprego nas cidades circunvizinhas ou até mesmo em outros estados brasileiros.

A maioria dos alunos é de família pobre, participante de programas de distribuição de renda do governo federal. As atividades laborais predominantes dos pais ou responsáveis estão relacionados ao serviço braçal, como vaqueiros e no cultivo da lavoura, com destaque ao cultivo do café e cacau. Não obstante a rotina de trabalho intensa, a comunidade local participava ativamente das atividades escolares, porém, segundo declaração do diretor, houve uma redução dessa participação por causa da pandemia. Segundo ele “a pandemia separou o que levou anos para juntar” e esse é um dos desafios para a escola com o retorno das aulas presenciais: retomar as atividades abertas à comunidade para resgate da parceria entre pais e escola.

Sua infraestrutura é inadequada para os parâmetros de uma escola, pois não possui uma área ampla ou espaço aberto e apropriado para os alunos brincarem no recreio e terem atividades pedagógicas fora da sala de aula. Além disso, é bem remota a perspectiva de ampliação, pois a construção do prédio escolar tomou toda a dimensão do terreno, não tendo espaço livre em seu entorno. Para haver ampliação, só mesmo mudando toda a estrutura da escola ou se houver boa vontade e interesse por parte da gestão municipal, o mais acertado seria a construção num terreno amplo. Segue abaixo o espaço físico da unidade escolar representado pela tabela 8:

Tabela 8: Espaço físico da Escola Municipal São João da Prata

ESPAÇO	QUANTIDADE
Salas de aula	05
Sala de professoras	01
Secretaria	01
Sala da direção	01
Sala de recursos multifuncionais	01
Banheiros para alunos/as	02
Banheiros para equipe de trabalho da escola	01
Biblioteca	01
Cozinha	01
Depósito de material pedagógico	01
Depósito de merenda escolar	01

Fonte: Pesquisadora - março de 2022

A escola é de pequeno porte e atendeu um total de 142 alunos, de acordo o Censo 2021, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, nas etapas de Educação Infantil (Pré-escola), Fundamental Anos Iniciais e Fundamental Anos Finais e no noturno, ofertando a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A tabela 9 apresenta as turmas atendidas pela instituição com suas respectivas quantidades, segundo o Censo de 2021:

Tabela 9: Etapas e modalidades de Ensino ofertadas pela Escola Municipal São João da Prata

ETAPAS E MODALIDADE DE ENSINO															
Educação Infantil	Fundamental Anos Iniciais						Fundamental Anos Finais					EJA			Total geral de alunos
Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total Anos Iniciais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total Anos Finais	Anos iniciais	Anos Finais	Total EJA	142
13	10	03	13	07	08	41	21	20	16	15	72	-	16	16	

Fonte: Censo - 2021

Possui 20 funcionários, sendo 6 contratados e 14 concursados. A direção é bastante experiente, pois está há 5 anos como diretor da Escola São João da Prata e, anteriormente, 6 anos como coordenador pedagógico em regime estatutário. A tabela 10 apresenta o número de funcionários da instituição com seu vínculo empregatício e escolarização:

Tabela 10: N° de funcionários, vínculo empregatício e escolaridade – Escola M. São João da Prata

QUADRO FUNCIONAL - 2021									
Funcionários	N° efetivos/ estatutários	N° contratados	Escolaridade						
			Sem escolaridade	Fundamental completo	Fundamental incompleto	Ens. Médio completo	Ens. Médio incompleto	Ensino Superior completo	Cursando Ensino Superior
Diretor(a)	01								01
Vice-diretor(a)									
Coordenador pedagógico	01								01
Auxiliar Administrativo Educativo	04				01				03
Secretário escolar	01						01		
Vigilante	01			01					
Professores	06	06							12
Total de funcionários	14	06							
Total geral	20								

Fonte: Pesquisadora – março de 2022

A pesquisa de campo da Escola Municipal São João da Prata foi realizada em março de 2022. Tivemos uma conversa inicial com a direção escolar no final de novembro, mostramos o trabalho em desenvolvimento e solicitamos parceria para a pesquisa de campo. Conforme já esperado, a aceitação foi espontânea sugerindo, inclusive, que as entrevistas acontecessem de forma presencial, já que havíamos cogitado a possibilidade de uma reunião online, via meet. Muitas foram as tentativas para conseguirmos uma reunião presencial com a escola, mas várias situações acabavam impedindo, como: dificuldade para agendamento por conta de outros eventos, carro indisponível para a viagem, péssimas condições das estradas por causa das intensas chuvas.

Fomos para a pesquisa in loco numa sexta-feira bem cedo, após adiar duas vezes a viagem nessa mesma semana por causa do tempo chuvoso. Nesse dia o tempo estava nublado com algumas pancadas de chuva, fazendo com que decidíssemos não correr o risco de viajar

pela estrada de chão, mas optar pelo trajeto mais longo, pela BR 101 a 160 km via Teixeira de Freitas, o que equivale quase 3 horas de viagem de carro pequeno.

Importante esses detalhes de informações para evidenciar a dificuldade de acesso para a equipe escolar, principalmente a gestão da escola e membros das UEx quando é necessário participar de reuniões presenciais e resolver situações relacionadas as questões administrativas e financeiras da escola na sede.

Ao chegarmos à escola toda a equipe escolar já estava a nossa espera e a reunião foi muito agradável, pois uma característica bem comum dos profissionais da educação do campo é ser bem acolhedores. Fizemos a apresentação do trabalho e tivemos um diálogo aberto com apresentação da equipe e questões sobre o Conselho Escolar, a UEx e o PDDE. Inclusive, uma novidade é que a escola nomeia a UEx como GT (Grupo de trabalho), uma nomenclatura que não consta em documentos oficiais do Conselho Escolar ou UEx, mas foi adotado por toda a equipe. Esse momento de discussão foi essencial para esclarecer sobre essas e outras questões da UEx, contribuindo para que a entrevista ficasse bastante clara para todos.

Para a realização da entrevista, 8 dos 9 colaboradores responderam os formulários eletrônicos, via e-mail ou link no computador ou celular. Apenas 1 colaborador preferiu nossa intervenção para fazer as perguntas oralmente e por meio da escuta atenta as suas respostas preenchemos o questionário eletrônico.

5.2 Análise dos dados da pesquisa

O formulário eletrônico possui ao todo 32 questões, sendo 7 de identificação, 7 relacionadas ao Conselho Escolar e 18 referentes às UEx e o PDDE. Em sua maioria são perguntas de múltipla escolha em que as alternativas foram retiradas de documentos oficiais que normatizam a política em análise e/ou considerações que foram relatadas durante as rodas de conversa ou até mesmo as extraídas na vivência entre pesquisadora e membros da UEx, tendo 28 questões nesse formato e 4 perguntas abertas.

Para a análise da coleta de dados dividimos essas 32 questões em blocos, da seguinte forma:

- Bloco 1. Perfil dos entrevistados: nome da escola e UEx em que faz parte; grau de escolaridade; representação no Conselho Escolar; função em que ocupa na UEx; tempo de experiência na função e quantidade de mandatos em que fez/faz parte.
- Bloco 2. Questões relacionadas ao Conselho escolar: se tem conhecimento sobre a Lei Municipal 925/2016 que cria os Conselhos escolares na rede municipal; frequência de

reuniões, quem as conduz e quais assuntos são mais abordados nesses encontros; se houve algum impacto na organização da escola com a criação do Conselho; dificuldades mais recorrentes que impedem o funcionamento do Conselho escolar e quais opções colaborariam para melhoria de sua atuação.

- Bloco 3. Questões relacionadas a UEx: se tem conhecimento sobre atribuições quanto a função na UEx, sobre o Estatuto e Ata de constituição; principais dificuldades para a atuação da UEx em relação ao PDDE e sugestões para sua melhoria.

- Bloco 4. Questões relacionadas ao PDDE:

4.1. Quanto ao conhecimento dos recursos: se conhecem os valores repassados através do PDDE e se identificam quais ações integradas a escola foi contemplada em 2020/2021; se os recursos do PDDE contribuem para a infraestrutura física e pedagógica da escola; se os valores repassados são suficientes para suprir as necessidades e quais providências tomadas pela escola para ajudar nos custos financeiros; se a UEx tem autonomia para uso dos recursos.

4.2. Planejamento e utilização dos recursos: se é realizado levantamento das necessidades prioritárias; se há participação dos membros da UEx quanto ao planejamento para uso dos recursos; quem é o responsável ou responsáveis pela pesquisa de preço, escolha da melhor proposta e realização das compras ou contratação de serviços, bem como organização dos documentos para prestação de contas junto a Entidade Executora; se tem conhecimento sobre o Parecer do Conselho Fiscal emitido para aprovação das contas; frequência de reuniões com toda a comunidade escolar para tratar dos recursos financeiros recebidos e prestação de contas; considerações complementares sobre o PDDE que não foram contemplados nas questões anteriores.

Conforme mencionado na introdução, o referencial teórico metodológico que baseia o estudo é a abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores e interpretada no Brasil por Jefferson Mainardes.

Diante de um cenário de aceleração e proliferação de tentativas internacionais para elevar os padrões educacionais, provocando nas escolas uma invasão de iniciativas, mudanças e reformas para serem “implementadas”, Ball e seus colaboradores observaram que as atenções eram voltadas para avaliar como as políticas eram tão bem realizadas na prática, não se importando em entender como as escolas, efetivamente, trabalham com a multiplicidade

das demandas políticas e a forma criativa de interpretar os textos da política e traduzi-los em prática.

No intuito de analisar e compreender como as escolas fazem política na prática imergiram numa pesquisa empírica em quatro escolas da Inglaterra, semelhantes, mas contrastantes, entre 2008 e 2011 e descobriram que em que todas as “escolas do estudo de caso, as políticas foram personalizadas e estavam ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores da política” (BALL, 2016, p. 10). Sendo assim, as políticas são atuadas e não implementadas.

É nessa perspectiva, embasada na Teoria da Atuação das Políticas, que foi realizada a análise dos dados, comparando a produção dos textos oficiais e legislações dos órgãos competentes (resoluções, caderno de orientações, atas, estatutos e outros documentos normativos e textos legais da UEx e PDDE) com o contexto da prática (a forma como realmente o controle social acontece nas escolas), pois “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (BALL, 2016, p. 14). Por essa razão é que Ball (2016, p. 14) concorda com Taylor (1997) ao afirmar que “[...] nós precisamos observar a política [politics] em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. Questões de poder e interesses precisam ser investigados [...]”. Considerando que “em vez de tomar o poder como um fenômeno de cima para baixo e linear, vemos o poder de uma forma relacional e situada” (BALL, 2016, p. 21).

Além disso, fatores institucionais são mediadores dos acontecimentos no interior das escolas em se tratando de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação, ou seja, as capacidades, potencialidades e limites se diferem de escola para escola de acordo com seus diferentes contextos, criando possibilidades práticas e restrições distintas para atuação das políticas (BALL, 2016). O estudo do autor centrou-se nas seguintes questões:

- Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles?
- Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam as políticas? E, assim,
- Como diferenças entre escolas podem ser explicadas na atuação das políticas? (BALL, 2016, p. 25).

O estudo de Ball e colaboradores, apesar de não tratar especificamente sobre política de financiamento como a pesquisa em estudo, centraram-se em questões bem relevantes que possibilitam a reflexão sobre quaisquer tipos de políticas que ao longo dos anos têm

demandado para as escolas. E é impressionante como um estudo que foi realizado há 14 anos, num país completamente diferente do nosso, seja tão atual e voltado para a realidade brasileira.

Ball (2016, p. 22), citando Levin (1998), compara a reforma educacional a uma “epidemia de proporções globais” tentada, em grande parte, através de “uma proliferação de políticas”. Nesse contexto, o Estado tem se apropriado da elaboração de políticas educacionais voltadas ao controle, gerência e transformação da educação, para que esta se modernize e eleve seus padrões, de forma que o papel das escolas tem sido progressivamente prescrito pelo governo. Na busca do que Barker denomina como “perseguição implacável do inatingível” (BARKER, 2010, apud BALL, 2016, p. 22) as tecnologias de políticas, gestão, mercado e performatividade orientam as práticas das escolas. Essa exigência em contribuir para a competitividade da economia nacional é apresentada nos textos das políticas céleres, constituídas para que o sistema educacional se ajuste e adapte ao mundo em constante transformação.

Nesse contexto, cabe as escolas a familiarizar-se com as diversas políticas planejadas por outros e terem a capacidade de atuá-las. A complexidade dos ambientes de atuação da política não é levada em consideração por esses elaboradores, pois estes simplesmente pressupõem que as escolas podem responder rapidamente as múltiplas demandas das políticas (Ball, 2016).

5.2.1 Bloco 1: Perfil dos colaboradores

Ao todo foram 18 colaboradores entrevistados, sendo 9 da Escola Municipal Novo Prado e 9 da Escola Municipal São João da Prata, todos membros de suas respectivas UEx e Conselhos Escolares, pois cada membro faz parte concomitantemente dos dois órgãos intraescolares.

Através da entrevista, identificamos que 50% são pós-graduados; 27,8% concluíram o Ensino Médio e 11,1% estão cursando o Ensino Superior. Apenas 1 entrevistado não concluiu o Ensino Fundamental e somente 1 graduado ainda não possui especialização.

Esse retrato do grau de escolaridade se justifica porque na composição dos Conselhos Escolares a maior representação é por professores, equivalendo 44,4% dos entrevistados, profissionais que no município, segundo o Censo 2021, em sua grande maioria são pós-graduados. Em seguida, o pessoal técnico administrativo equivalendo 22,2%, composto por pessoas que ocupam as funções na escola como secretário, auxiliar de secretaria, auxiliares da

limpeza ou merendeira; pais ou responsáveis representa 16,7%; diretor da escola, 11,1%, este é um representante nato do Conselho Escolar e na UEx ocupa a função de Presidente do Conselho Deliberativo; o coordenador aparece na última posição, com 5,6%, pois somente na Escola Municipal Novo Prado este profissional faz parte da UEx.

Constatamos, porém, que na Escola Municipal São João da Prata a coordenadora pedagógica não faz parte da UEx, fazendo parte somente do Conselho Escolar, ou seja, a escola fez a composição do Conselho integrando os nove membros da UEx, conforme o que é estabelecido na Lei Municipal 925/2016, mas com acréscimo de outros membros. A justificativa é que dessa forma, pôde integrar parceiros da comunidade local, como por exemplo, uma enfermeira do Posto de Saúde para ajudar nas atividades da escola. A tabela 11 sumariza o número de colaboradores das duas unidades escolares e funções em que ocupam na UEx, bem como sua representatividade no Conselho Escolar.

Tabela 11: Número de colaboradores da pesquisa de campo, suas funções na UEx e representatividade no Conselho Escolar

Nº COLABORADORES							
Escola Municipal Novo Prado				Escola Municipal São João da Prata			
Função ocupada na UEx	Qtd.	Representação no Conselho Escolar	Qtd.	Função ocupada na UEx	Qtd.	Representação no Conselho Escolar	Qtd.
Presidente da Diretoria	1	Diretor(a) da escola	1	Presidente da Diretoria	1	Diretor(a) da escola	1
Vice-presidente da Diretoria	1	Professor(a)	4	Vice-presidente da Diretoria	1	Professor(a)	4
Secretário da Diretoria	1	Coordenador(a) pedagógico	1	Secretário da Diretoria	1	Coordenador(a) pedagógico	-
Tesoureiro da Diretoria	1	Pai ou responsável	1	Tesoureiro da Diretoria	1	Pai ou responsável	2
Membros do Conselho Fiscal (efetivos e suplentes)	4	Pessoal Técnico administrativo	2	Membros do Conselho Fiscal (efetivos e suplentes)	4	Pessoal Técnico administrativo	2
Presidente do Conselho Deliberativo	1	-		Presidente do Conselho Deliberativo	1		

TOTAL	9	9
--------------	----------	----------

Fonte: Pesquisadora – março de 2022.

A Escola Municipal Novo Prado realizou sua eleição para composição da UEx no dia 14/05/2021. Como as eleições são bienais, em 2023 vence esse mandato sendo necessário realizar outra eleição, podendo reeleger seus membros por mais dois anos, desde que estejam participando do primeiro mandato na função em que ocupam. De acordo a entrevista, todos os membros estão nessa condição podendo, portanto, serem reeleitos caso desejem permanecer.

A Escola Municipal São João da Prata também realizou sua eleição em 2021 no dia 30/04 com vencimento também em 2023. Dos 9 membros da UEx, 6 estão no seu primeiro mandato. Apenas 2 membros e o diretor, que é membro nato, já faziam parte do mandato anterior. Para identificar quanto a experiência como membros da UEx, perguntamos sobre quantos mandatos já fizeram parte, independente da função ocupada. Para melhor visualização, apresentamos a tabela 12 que indica o número de mandatos da UEx em que os colaboradores fizeram parte.

Tabela 12: Nº de mandatos que os colaboradores participaram

MANDATOS	%
1 mandato	33,3
2 mandatos	27,8
3 mandatos	11,1
4 mandatos	16,7
+ de 4 mandatos	11,1

Fonte: Pesquisadora – março de 2022

Vale ressaltar que o contexto da pandemia não só afetou diretamente as questões pedagógicas, mas toda dinâmica das escolas, inclusive a atuação das UEx no Programa Dinheiro Direto na Escola. Em relação às eleições bienais, aconteceu de forma totalmente atípica, tendo que substituir o movimento presencial por meio de voto secreto, por eleições online via meet, através de aclamação. Toda documentação para averbação em cartório foi assinada posteriormente pelos membros eleitos, tomando todas as medidas sanitárias.

É inegável que a realidade pandêmica limitou a atuação das UEx prejudicando o envolvimento dos seus membros, principalmente os que fazem parte dos 33,3% que estão iniciando a experiência num órgão colegiado, cujo objetivo é compartilhar ideias e acompanhar todas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

5.2.2 Bloco 2: Questões relacionadas ao Conselho Escolar

Os Conselhos Escolares foram criados no município de Itamaraju em 2016, a partir da Lei Municipal nº 925. De acordo com o Art. 1º,

O Conselho Escolar é o órgão colegiado que garante a gestão democrática do ensino público, através da participação da comunidade escolar e local, na concepção, execução, controle, acompanhamento, avaliação e fiscalização dos processos administrativos, pedagógicos e financeiros, no âmbito de cada unidade básica do Sistema Municipal de Ensino.

Constatamos que a maioria dos colaboradores, 38,9%, não conhecem, alguns, inclusive, nunca ouviram falar nessa lei. Os que conhecem parcialmente, equivalendo a 33,33%, já viram ou manusearam o documento, mas nunca tiveram a oportunidade ou interesse pela leitura. Apenas 5 dos entrevistados disseram que conhecem a Lei Municipal.

De acordo o Art. 11 da Lei Municipal, “O Conselho Escolar realizará reuniões administrativas, a cada mês e extraordinariamente sempre que se fizer necessário”. Todavia, nenhum dos entrevistados apontou que há reuniões administrativas mensais, conforme o estabelecido na Lei Municipal. A grande maioria (77,8%) declarou que não existe calendário de reuniões e acontecem extraordinariamente quando se faz necessário, sendo conduzidas pelo diretor escolar, conforme declaração de 94, 4% dos entrevistados.

Segundo o Art. 9º “O Conselho Escolar terá funções de caráter deliberativo, consultivo, avaliativo, fiscalizador e mobilizador dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros das unidades escolares”. Em síntese, os processos pedagógicos se referem a participação e elaboração do Projeto Político Pedagógico, manifestação sobre a proposta curricular da unidade de ensino, acompanhamento dos indicadores educacionais e promoção de eventos culturais; os processos administrativos estão relacionados a participação na elaboração do Regimento escolar, recomendação de providências quanto ao espaço físico, material escolar e pessoal da escola, acompanhamento do cumprimento do Calendário Escolar, acompanhamento da realização do Censo Escolar e ajuda no cumprimento do Estatuto da Criança e Adolescente; processo financeiro diz respeito a participação do planejamento orçamentário e deliberação de prioridades para aplicação dos recursos, zelo pela correta aplicação dos recursos, prestação de contas referentes aos programas e projetos desenvolvidos pela escola.

Quanto essa questão, 66,7% declararam que os assuntos tratados nas reuniões são de natureza financeira, 55,6% responderam que questões pedagógicas também fazem parte da

pauta e apenas 2 pessoas, o que equivale a 11,11%, assinalaram que as questões administrativas também são discutidas.

Fazendo um comparativo entre as duas escolas, observamos que na escola do campo 2 pessoas reconheceram que processos administrativos são tratados nas reuniões, enquanto na escola da sede essa opção não foi assinalada por nenhum dos entrevistados e quanto aos processos pedagógicos, 6 assinalaram nessa opção, enquanto na sede 4 pessoas reconheceram que estes também fazem parte da pauta de reuniões. No quesito processos financeiros houve empate, 6 pessoas declararam que estes fazem parte da pauta de reuniões do Conselho na sede e campo. Segundo esses dados ficam evidente que questões financeiras são os assuntos mais discutidos das reuniões do Conselho Escolar, seja no campo ou na sede. O pedagógico é pauta em algumas situações, quando se referem a revisão do PPP ou quando se trata de projetos pedagógicos mais amplos que envolvam a comunidade e as questões administrativas normalmente ficam a cargo da gestão escolar. No caso do campo, pelo fato de terem mais pessoas da comunidade escolar e local fazendo parte do Conselho e por ser um povoado em que, reconhecidamente pelo diretor, os pais ou responsáveis são envolvidos com as atividades da escola, as questões pedagógicas e administrativas ganham mais espaço nas discussões.

Ao questionar se houve algum impacto na organização e funcionamento da escola, a partir da criação e atuação do Conselho Escolar, 77,8% dos entrevistados consideraram que houve mudança, mesmo que de forma parcial. Apenas 4 dos entrevistados disseram que não.

Apesar de a maioria reconhecer que, de alguma forma o Conselho Escolar tem contribuído para alguma mudança na organização e funcionamento da escola, indicaram as dificuldades mais recorrentes que impedem uma atuação mais efetiva do Conselho escolar e o que poderia ser feito para melhorar. Na tabela abaixo apresentamos essas considerações com o percentual em ordem decrescente:

Tabela 13: Dificuldades para atuação do Conselho Escolar e sugestões para sua melhoria, na perspectiva dos colaboradores.

DIFICULDADES	%	SUGESTÕES	%
Falta de tempo dos conselheiros para dedicação mais assídua no desenvolvimento de suas atividades.	66,7	Cada conselheiro organizar e otimizar seu tempo para ser mais presente.	50
Falta de calendário de reuniões ordinárias	33,3	Elaborar calendário de reuniões ordinárias.	38,9
Falta de informação e preparação técnica por parte dos conselheiros.	27,8	Realizar reuniões de formação técnica para estudo da Lei Municipal, PPP, Regimento Interno e outros documentos normativos da escola.	38,9

Falta de autonomia do Conselho Escolar.	5,6	Realizar eventos para informar a comunidade escolar sobre a importância do Conselho Escolar, no intuito de motivar as pessoas à participação como membro.	38,9
Pais ausentes devido a indisponibilidade de horários.	5,6	Melhorar a comunicação entre Direção e Conselho Escolar.	16,7
Dificuldade de adesão por parte da comunidade em participar do Conselho.	5,6		

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela pesquisadora em 2022.

A partir de todos esses dados é possível afirmar que os Conselhos Escolares ainda não conquistaram seu espaço na organização e funcionamento das escolas. Durante muitos anos, as instituições escolares só tiveram como órgão intraescolar as UEx, que acabam tendo maior destaque e atenção por garantirem recursos do PDDE, de modo que o foco e preocupação por parte dos gestores escolares se tornam muito maior pela exigência inerente ao próprio programa para garantia dos próximos recursos financeiros. Afinal de contas, apesar de pouco, o PDDE ainda é uma válvula de escape para manutenção das escolas.

Pelo fato das instituições escolares priorizarem as questões financeiras em suas reuniões, percebemos que há ainda uma dificuldade de entendimento quanto a existência de dois colegiados intraescolares (Conselho Escolar e UEx) que, apesar de terem funções semelhantes existem suas diferenças, principalmente no que tange as questões administrativas e pedagógicas legalmente estabelecidas em lei municipal.

O texto normativo dos Conselhos escolares existe, mas sua atuação na prática depende, como mostram os dados, de diversos fatores próprios de cada instituição escolar, pois, de acordo com Ball (2016, p. 23), “[...] as políticas podem ser contidas ou conflituosas nas escolas. [...] podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem produzir mudanças radicais, e, por vezes, inesperadas”.

5.2.3 Bloco 3. Questões relacionadas a UEx

A rede municipal de Itamaraju possui em sua totalidade 50 Unidades Executoras Próprias (UEx), destas, 38 foram criadas em 1997. As 12 restantes foram constituídas ao longo dos anos 2009 a 2017. O Caderno de Estudos do Curso PDDE, ofertado pelo Programa Formação Pela Escola apresenta o conceito da UEx:

Em seu conceito genérico, Unidades Executoras são entidades, instituições ou órgãos responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos

transferidos pelo FNDE em nome das quais a autarquia¹⁹ (*) abre contas bancárias para repassar o dinheiro (MEC/FNDE 2013, p. 25).

A Unidade Executora Própria é composta de Diretoria, Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal de acordo o Art. 4º do Estatuto Unificado das UEx no município, no qual é descrito também o que compete a cada membro representante da composição supracitada. Nos quadros 8, 9 e 10 abaixo, seguem essa composição com as atribuições dos membros:

Quadro 8: Composição da Diretoria e competências dos seus membros.

COMPOSIÇÃO DA DIRETORIA	ART. DO ESTATUTO	ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS
Presidente	Art. 17	<ul style="list-style-type: none"> I- Convocar e presidir as assembleias gerais ordinárias e extraordinárias e as reuniões da Diretoria; II- Representar a Unidade Executora Própria em juízo e fora dele; III- Administrar, juntamente com o tesoureiro e em consonância com o estatuto, os recursos financeiros da Unidade Executora Própria; IV- Ler e tomar as providências cabíveis quanto à correspondência recebida e expedida; V- Promover o entrosamento entre os membros da Diretoria, a fim de que as funções sejam desempenhadas satisfatoriamente; VI- Administrar a Unidade Executora Própria e divulgar as suas finalidades; VII- Apresentar relatório anual dos trabalhos realizados.
Vice-presidente	Art. 18	<ul style="list-style-type: none"> I- Auxiliar o presidente nas funções pertinentes ao cargo; II- Assumir as funções do presidente quando este estiver impedido de exercê-las.
Secretário	Art. 19	<ul style="list-style-type: none"> I- Elaborar a correspondência e a documentação: atas, cartas, ofícios, comunicados, convocações etc; II- Ler as atas em reuniões e assembleias; III- Assinar, juntamente com o presidente, a correspondência expedida; IV- Manter organizada e arquivada a documentação expedida e recebida; V- Conservar o livro de atas em dia e sem rasuras; VI- Elaborar, juntamente com os demais membros da Diretoria, o relatório anual.
Tesoureiro	Art. 20	<ul style="list-style-type: none"> I- Assumir a responsabilidade da movimentação financeira (entrada e saída de valores); II- Assinar, juntamente com o presidente, os cheques, recibos e balancetes; III- Prestar contas, no mínimo a cada três meses, à Diretoria e ao Conselho Fiscal e, anualmente, em Assembleia Geral aos associados; IV- Manter os livros contábeis (caixa e tombo) em dia e sem rasuras.

Fonte: Estatuto Unificado averbado em Cartório.

¹⁹ O FNDE é uma autarquia do Ministério da Educação, razão pela qual emprega-se às vezes a expressão autarquia no lugar de FNDE.

Quadro 9: Composição do Conselho Deliberativo e competências dos seus membros.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO DELIBERATIVO	ART. DO ESTATUTO	ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS
Presidente; Secretário; 3 Conselheiros;	Art. 10	I- Apreciar o Plano de Ação da Diretoria para o respectivo exercício; II- Aprovar o Plano de Aplicação de Recursos; III- Revisar os balancetes de receitas e despesas, apresentados nas reuniões pela Diretoria, emitindo parecer, por escrito, com assinatura de, pelo menos, 03 conselheiros; IV- Promover sindicância para apurar ocorrência de irregularidade no âmbito de sua competência; V- Determinar a perda de mandato dos membros da Diretoria por violação do estatuto; VI- Emitir parecer conclusivo sobre matérias levadas à apreciação do colegiado; VII- Reunir-se ordinariamente 01 (uma) vez por bimestre.

Fonte: Estatuto Unificado averbado em Cartório.

Quadro 10: Composição do Conselho Fiscal e competências dos seus membros.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO FISCAL	ART. DO ESTATUTO	ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS
3 membros efetivos; 1 suplente	Art. 22	I- Fiscalizar as ações e a movimentação financeira da Unidade Executora Própria: entradas, saídas e aplicação de recursos, emitindo pareceres para posterior apreciação da Assembleia Geral; II- Examinar e aprovar a programação anual, relatório e a prestação de contas, sugerindo alterações, se necessário, mediante emissão de pareceres; III- Solicitar à Diretoria, sempre que se fizer necessário, esclarecimentos e documentos comprobatórios de receita e despesa; IV- Apontar à Assembleia Geral as irregularidades, sugerindo as medidas que julgar úteis à Unidade Executora Própria; V- Convocar a Assembleia Geral Ordinária, se o Presidente da Unidade Executora Própria retardar por mais de um mês a sua convocação, e convocar a Assembleia Geral Extraordinária sempre que ocorrerem motivos graves e urgentes.

Fonte: Estatuto Unificado averbado em Cartório.

A partir dos quadros acima é possível observar a grande responsabilidade atribuída aos membros das UEx e como o controle social pode ser bem complexo para alguns dos que dela fazem parte, por se tratar de questões técnicas e burocráticas que dependem de certas habilidades e conhecimentos bancários e financeiros.

Foi questionado se os colaboradores conhecem suas atribuições quanto a função em que ocupam na UEx, tendo 50% respondido que conhecem de forma parcial, 44,4% sabem em sua totalidade sobre suas responsabilidades e apenas 1 entrevistado desconhece sobre suas

atribuições no órgão colegiado. Ao serem questionados se conhecem o Estatuto que regulamenta o funcionamento da UEx, 66,7% conhecem o documento de forma parcial, 27,8% desconhecem e apenas 5,6% conhecem o documento em sua totalidade.

Analisando essas informações, constatamos que muitos membros sabem sobre suas responsabilidades de acordo sua função ocupada na UEx a partir do que lhe é repassado, de forma bem resumida e prática e não com aquela quantidade de competências que está estabelecida na legislação através do Estatuto. Isso fica claro, se adicionarmos os percentuais que disseram que conhecem o Estatuto parcialmente e os que dizem não conhecer o documento, perfazendo um total de mais de 90%.

Sendo assim, é possível afirmar que essas atribuições no contexto da prática certamente não são efetivadas como está no texto normativo, pois muitas vezes as pessoas que se disponibilizam a fazer parte da UEx nem sempre tem o manejo com documentos e números. Por ser um trabalho voluntário e que demanda tempo, muitos se recusam a fazer parte da UEx, além de que a preferência é por funcionários efetivos, visto a rotatividade de profissionais contratados, reduzindo ainda mais o número de pessoas para concorrerem as eleições. Por falta de opção, os diretores muitas vezes têm que recorrer as negociações para que garantam a composição da UEx e, conseqüentemente, não percam os recursos do PDDE, mesmo que sobrecarregue as responsabilidades para alguns e outros assumam apenas para cumprir a legislação sem a obrigatoriedade, na prática, de cumprir com o que está estabelecido no Estatuto. Segundo Ball (2016, p. 75) “Os atores nas escolas são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política, incluindo posições de indiferença ou de evitação”. Quanto a essa relação conflituosa entre os textos das políticas e atuação na prática, Hall (1997), mencionado por Ball (2016, p. 30) expõe:

Enquanto textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e suas interpretações. Indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem/são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades.

Expondo essa situação, nosso interesse é romper com o que Ball (2016, p. 13) nomeia como a “análise de política normativa” que assume a política como uma “preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas” (OZGA, 2000 apud Ball, 2016, p. 13). Segundo o autor, analisar a política nessa ótica significa marginalizar ou ignorar os outros contextos inerentes aos processos das políticas e sua atuação ocorrida dentro e no entorno das

escolas, excluindo os sujeitos que fazem a política na prática ou simplesmente colocá-los como implementadores das políticas.

Os textos são vinculados a prática de forma original e criativa dentro das instituições escolares de forma diversificada, ou seja, os sujeitos, de acordo com suas subjetividades, experiências, limitações, compromissos e valores podem contestar, divergir ou ignorar a política a ser “implementada”, tornando assim o processo da prática muito mais complexo do que a política produzida no texto.

Em relação a Ata de constituição da UEx, todos os entrevistados afirmaram ter conhecimento, mesmo que de forma parcial. Os que responderam que conhecem em sua totalidade representam mais da metade (55, 6%) e 44, 4% conhecem a Ata de forma parcial. Por ser um documento que é elaborado e averbado em cartório a cada dois anos nas eleições para composição dos membros que irão assumir novo mandato, sendo necessário sua leitura em voz alta pelo secretário da UEx e depois todos os membros ingressos assinarem, já era previsível que não teria algum membro que o desconhecesse.

Apresentamos duas questões de múltipla escolha para que selecionassem as principais dificuldades ou desafios enfrentados pela UEx para atuação no PDDE e o que poderia ser feito para melhorar a situação. Na tabela abaixo apresentamos os resultados com o percentual em ordem decrescente:

Tabela 14: Desafios e sugestões para melhoria da atuação da UEx no PDDE

DIFICULDADES/DESAFIOS PARA ATUAÇÃO DA UEx EM RELAÇÃO AO PDDE	%	SUGESTÕES PARA MELHORIA DA ATUAÇÃO DA UEX	%
Dificuldade de deslocamento às lojas e Banco do Brasil, seja por motivo de comprometer o horário do trabalho ou por ser oneroso, visto ser um trabalho voluntário.	55,6	Que a UEx tenha mais autonomia no controle social dos recursos do PDDE.	50
Falta de estrutura física e de pessoal para atuação dos programas e ações.	38,9	Realizar com maior frequência, reuniões e cursos de formação técnica.	50
Falta de tempo dos membros da UEx para dedicação mais assídua às atividades que lhes competem.	38,9	Realizar eventos para informar a comunidade escolar sobre a relevância da UEx para a garantia dos recursos do PDDE, no intuito de incentivar as pessoas à participação como membro.	44,4
Falta de autonomia da UEx para decidir sobre o uso dos recursos.	33,3	Que haja mais envolvimento dos membros de forma que compartilhem tarefas para execução do que é planejado.	38,9
Falta de um calendário de reuniões ordinárias.	33,3	Cada membro da UEx organizar e otimizar seu tempo para ser mais presente em suas atribuições.	33,3
Falta de informação e preparação técnica	22,2	Elaborar calendário de reuniões ordinárias.	33,3

por parte dos membros da UEx.			
Falta de compartilhamento de tarefas entre os membros da UEx.	16,7	Antes de aderir aos programas /ações, a UEx, juntamente com a EEx avaliem se, de fato, há condições para viabilizar as atividades.	16,7
Falta de apoio técnico por parte da Entidade Executora (EEx).	16,7	Melhorar a comunicação entre Direção e UEx.	11,1
Falta de comunicação ou comunicação reduzida por parte da Direção escolar.	11,1		
A Direção escolar não delega as responsabilidades cabíveis a cada membro, assumindo para si a responsabilidade que seria da UEx.	5,6		

Fonte: Entrevista/ Pesquisa de Campo

Por meio de questão aberta, alguns dos entrevistados acrescentaram outras dificuldades e sugestões que não foram contempladas nas duas questões anteriores. Outras já haviam sido mencionadas, mas foram novamente citadas pelos colaboradores, talvez por serem questões que considerem de maior relevância. Apresentamos abaixo as opiniões dos colaboradores, organizadas em dois agrupamentos, sede e campo.

Escola Municipal Novo Prado:

Creio que o maior desafio é ter que priorizar as necessidades, sendo que a escola tem muitas. Conciliar o tempo de serviço com a tarefa e demanda que o colegiado exige, principalmente quem faz parte da Diretoria, é muito difícil. É por isso que muitos nem querem participar do Colegiado. Para melhorar, teria que vir mais dinheiro para conta do PDDE.

(Neuza – membro do Conselho Fiscal)

Que todos os envolvidos sejam reconhecidos com uma ajuda de custo.

(Juliano – membro da Diretoria)

Que todos os participantes tenham uma ajuda de custo para exercer sua função.

(Roseni – membro da Diretoria)

Mais comunicação e reuniões para esclarecimento e colaboração dos membros.

(Patrícia – membro da Diretoria)

Vir uma verba melhor, pois a escola é grande e precisa de muita coisa.

(João Vítor – membro do Conselho Fiscal)

Escola Municipal São João da Prata:

Falta de espaço físico, locomoção ruim, falta de mais interação da Secretaria.

(Joseane – membro do Conselho Fiscal)

Deveria ter uma ajuda de custo para os membros nas realizações das ações.

(Antônia – membro do Conselho Fiscal)

Falta de transporte, gasto de recursos com cartório, gasto com viagens, entre outros.

(Andrei – membro da Diretoria)

Penso que poderia ter menos burocracia para a compra do material necessário, visto por nós. Atualização da verba para a unidade escolar, visto que o recurso está defasado. Disponibilizar mais recursos financeiros para as despesas de registro de ata, viagens, entre outras, visto que essas viagens geram custos.

(Ludmila – membro da Diretoria)

A UEx deveria usar os recursos onde tivesse mais necessidades.

(Henrique – membro da Diretoria)

O recurso do PDDE Básico deveria ser exclusivamente pedagógico.

(Felipe – membro do Conselho Deliberativo)

Segundo os dados acima, para colocar o Programa Dinheiro Direto na Escola em prática é um desafio diário para os membros da UEx, principalmente para os diretores escolares. Nas rodas de conversa, tanto na sede quanto no campo, ficou explícito que todos os membros reconhecem a importância do PDDE para as escolas, mas questionam também sobre os valores repassados, principalmente do PDDE Básico, que é um valor pequeno para dar conta de comprar materiais pedagógicos, fazer pequenos reparos, comprar materiais de limpeza e ainda ter que pagar as despesas cartorárias quando são realizadas as eleições. Além disso, historicamente, ainda tem que lidar com a incompreensão por parte de alguns gestores municipais ou sua equipe que trabalha na área das finanças da Entidade Executora, de que o recurso via PDDE é suplementar, uma ajuda financeira para as escolas, mas que a maior parte tem que ser assumida pela EEx com os recursos da educação.

Muitos dos desafios são comuns entre sede e campo, no entanto, o contexto da escola do campo no que se refere a localização é um fator extremamente relevante para a atuação da UEx, pois há custos para o deslocamento dos membros entre campo e sede para a realização do processo do uso dos recursos e quando precisam ir ao banco e cartório. Além de despesas com transporte, há também as despesas com alimentação. Sendo assim, na maioria das vezes, esses custos são assumidos pelos próprios diretores escolares, já que não existe nenhum tipo de ajuda financeira para esse fim por parte da política federal, nem municipal.

Ball (2016) argumenta que os governos e os círculos acadêmicos reconhecem que os fatores contextuais são relevantes na atuação das políticas educacionais, no entanto, quando estas são elaboradas ou analisadas, muitas vezes não levam em consideração o contexto das escolas, que pode restringir, pressionar ou facilitar a atuação das políticas. Sendo assim, ele apresenta algumas dimensões contextuais que precisam ser levadas à sério no processo da investigação e questionamento sobre a política educacional, a saber:

- Fatores situados: referem-se à localização das escolas, seu histórico e aspectos ligados as matrículas;
- Culturas profissionais: diz respeito aos valores, compromissos, experiências e envolvimento dos professores, bem como a gestão da política na escola.
- Contextos materiais: referem-se aos aspectos físicos das escolas, como a infraestrutura, orçamento, tecnologias de informação e funcionários;
- Contextos externos: pressões e expectativas das autoridades locais e nacionais, assim como o grau e qualidade do apoio às escolas; requisitos legais e responsabilidades.

Partindo dessas dimensões contextuais apresentadas por Ball (2016), organizamos os fatores contextuais que influenciam diretamente as escolas e a atuação da UEx no Programa Dinheiro Direto na Escola, conforme o quadro 11:

Quadro 11: Fatores contextuais que influenciam a atuação da UEx no PDDE

FATORES SITUADOS	CULTURAS PROFISSIONAIS	CONTEXTOS MATERIAIS	CONTEXTOS EXTERNOS
<p>Dificuldade dos membros da UEx para resolver questões no banco, cartório e lojas, devido localização das escolas, principalmente as do campo;</p> <p>A matrícula influencia diretamente no valor destinado as escolas, já que o recurso do PDDE é calculado com base no Censo do ano anterior ao do repasse.</p>	<p>A aceitação ou não dos profissionais para fazer parte da UEx e como será sua atuação. Essa decisão envolve (valores, compromissos, envolvimento e experiência);</p> <p>A atuação dos diretores escolares, na gestão do PDDE na escola: aquele que busca parceria, incentiva a equipe, trabalha em conjunto, dialoga com a comunidade escolar ou aquele que centraliza as responsabilidades, omite informações e não tem um diálogo aberto com a comunidade escolar.</p>	<p>Falta de estrutura física para atuação dos programas e ações integradas do PDDE;</p> <p>Rotatividade dos profissionais, por serem contratados, reduzindo, assim, o número de representantes para fazer parte das eleições bienais da UEx;</p> <p>Orçamento insuficiente do PDDE para atender as necessidades das escolas.</p>	<p>Exigência do FNDE e EEx às escolas com a prestação de contas do PDDE;</p> <p>Exigência da EEx às escolas para que as ações integradas do PDDE sejam efetivadas com sucesso e reflitam nas avaliações externas;</p> <p>Grau e qualidade do apoio e orientação da EEx às UEx para a atuação no PDDE;</p> <p>Incompreensão por parte da EEx de que o PDDE destina recursos em caráter suplementar às escolas, tendo, portanto, a obrigação de apoiá-las financeiramente.</p>

Fonte: Adaptação pela pesquisadora, baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas

É notório, portanto, como o contexto exerce influência direta na atuação de políticas nas escolas, sendo único e específico para cada uma, mesmo àquelas que se assemelham.

Segundo Ball (2016, p. 36) “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”.

O autor, ao apresentar essas dimensões não esgotou os fatores ou circunstâncias que influenciam a atuação de políticas nas escolas reais, mas oferece “um dispositivo heurístico que se destina a estimular o interesse e provocar questionamentos” (BALL, 2016, p. 63) sobre a complexidade de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação, sendo mediadas pelo contexto. A política descrita no papel é fácil, a prática não é.

5.2.4 Bloco 4: Questões relacionadas ao PDDE

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos financeiros, em caráter suplementar, para a rede pública da Educação Básica com o objetivo de contribuir com a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas.

A rede municipal de Itamaraju, desde o final da década de 90, tem se beneficiado com o programa, inicialmente com os recursos do PDDE Básico e a partir de 2004 também com as Ações Integradas do PDDE. Durante todos esses anos as UEx vêm assumindo papel fundamental na prestação de contas para a comunidade escolar e o FNDE. Como existem etapas para essa prestação de contas, a começar pelo planejamento da utilização dos recursos de acordo com as prioridades escolares, dividimos esse bloco em dois agrupamentos para uma melhor análise, a saber:

1) Quanto ao conhecimento dos recursos

Os colaboradores, em sua totalidade, reconhecem que os recursos do PDDE têm contribuído para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola, no entanto, em sua maioria, o que equivale a 94,4%, considera que a contribuição é pequena para atender tantas necessidades das unidades escolares.

E isso é ratificado por Neuza, membro do Conselho Fiscal da Escola Novo Prado, que argumentou: “Com certeza os recursos repassados a escola não são suficientes para suprir suas necessidades. É uma ajuda que é muito bem-vinda, mas não é suficiente porque a escola é grande”.

Nesse contexto, algumas providências são tomadas pela escola para tentar ajudar no suprimento de suas necessidades. Dos entrevistados, 55,6% afirmaram que antes da pandemia as escolas conseguiam arrecadar fundos através das vendas de comidas típicas nas festas

juninas; 22,3% afirmaram que já realizaram bingo; 22,2 % expuseram que as vendas através dos brechós era outra alternativa; Rainha do Milho representaram 11,2%; Rifas (11,1%); Balaio junino e busca de parcerias houve um percentual de 5,6% cada e 5,6% disseram que vaquinha entre funcionários também já foram realizadas para ajudar na efetivação de algumas ações na escola.

Segundo Ball, 2016 (p. 54) “orçamentos escolares são, talvez, o mais “material” de todos os fatores contextuais” que impacta consideravelmente sobre atuações de políticas. De acordo com os dados acima, a cobrança pela performance e resultados das instituições escolares, juntamente com a influência do gerencialismo na gestão das escolas públicas têm levado as escolas a buscarem alternativas para provimento de recursos financeiros, assumindo uma responsabilidade que não é sua.

Brooke (2006, p. 399) defende que “a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade”. O autor considera o processo de descentralização da educação brasileira como um processo de “desconcentração”, já que a autonomia assumida pela escola é limitada, incapaz de propiciar-lhe condições concretas de organização e gestão.

Os colaboradores afirmaram ter conhecimento dos valores repassados à escola através do PDDE, exceto uma das colaboradoras. O percentual dos que assinalaram ter conhecimento dos valores equivale a 61,1% e 33,3% expuseram que sabem, mas de forma parcial.

Ao questionar se sabiam identificar quais recursos das ações integradas do PDDE a escola recebeu nos anos de 2020 e/ou 2021, somente 27,8% não souberam informar. Em relação aos demais, 50% identificaram o Programa Educação Conectada, 66,7% o PDDE Emergencial e 55,6% o Programa Tempo de Aprender, que destinaram recursos as duas escolas nesse período. Dos colaboradores do campo, 38,9% identificaram o Programa PDDE Sala de Recursos que a escola foi beneficiada em 2021 e dos colaboradores da sede, 27,8% identificaram o Programa Brasil na Escola que destinou recursos para a instituição também em 2021.

Vale salientar que houve uma redução significativa de escolas contempladas com as Ações Integradas do PDDE pelo atual governo federal. Para melhor compreensão, seguem os valores do PDDE Básico e ações integradas do PDDE destinados à Escola Municipal Novo Prado e Escola Municipal São João da Prata no ano de 2020 e 2021, representados nas tabelas a seguir:

Tabela 15: Recursos financeiros via PDDE – Exercício 2020/2021.

ESCOLA MUNICIPAL NOVO PRADO					
Ano: 2020			Ano: 2021		
Programas/Ações	Valor pago total	Data ord. Pgto.	Programas/Ações	Valor pago total	Data ord. Pgto.
PDDE/Básico 1ª parcela	6.690,00	20/03/2020	PDDE/Básico 1ª parcela	6.120,00	24/03/2021
PDDE/Básico 2ª parcela	6.690,00	24/03/2020	PDDE Qualidade/PDDE Emergencial Municipal- parcela complementar	958,24	15/04/2021
PDDE Qualidade/Educação Conectada	3.892,00	27/04/2020			
PDDE Qualidade/PDDE Emergencial Municipal	5.004,93	13/11/2020	PDDE/Básico 2ª parcela	6.120,00	17/08/2021
			PDDE Qualidade/Educação Conectada	3.892,00	17/09/2021
			PDDE Qualidade/Tempo de Aprender	6.450,00	08/11/2021
			PDDE Qualidade/Brasil na Escola - parcela única	10.000,00	11/11/2021
			PDDE Qualidade/Brasil na Escola- 1ª parcela	14.122,50	17/12/2021

Fonte: PDDE Info. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar>

Numa primeira impressão, sem um olhar mais atento aos dados acima, supomos que a Escola Municipal Novo Prado foi contemplada com um número considerável de Ações Integradas do PDDE, principalmente no ano de 2021, no entanto, ao analisarmos as datas das ordens de pagamento, constatamos que vários recursos somente foram depositados a partir do mês de novembro, quase finalizando o ano letivo. Nesses casos, a escola teve que reprogramar os recursos para serem usadas nas ações específicas de cada programa no ano seguinte.

O PDDE Emergencial só foi depositado quase na 2ª quinzena de novembro de 2020 e em 2021 não houve depósito integral para nenhuma escola, apenas uma parcela complementar. Os programas Tempo de Aprender e Brasil na Escola só tiveram recursos disponíveis nos meses de novembro e dezembro de 2021.

Tabela 16: Recursos financeiros via PDDE – Exercício 2020/2021.

ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO DA PRATA					
Ano: 2020			Ano: 2021		
Programas/Ações	Valor pago total	Data ord. Pcto.	Programas/Ações	Valor pago total	Data ord. Pcto.
PDDE/Básico 1ª parcela	2.610,00	20/03/2020	PDDE/Básico 1ª parcela	2.380,00	24/03/2021
PDDE/Básico 2ª parcela	2.610,00	24/03/2020			
PDDE Qualidade/Educação Conectada	2.451,00	20/10/2020	PDDE Qualidade/PDDE Emergencial Municipal- parcela complementar	286,23	15/04/2021
PDDE Qualidade/PDDE Emergencial Municipal	2.041,67	13/11/2020	PDDE/Básico 2ª parcela	2.380,00	17/08/2021
			PDDE Qualidade/Educação Conectada	2.451,00	13/10/2021
			PDDE Qualidade/Tempo de Aprender	1.350,00	08/10/2021
			PDDE Qualidade/PDDE Educação e Família	2.500,00	08/11/2021
			PDDE Estrutura/Sala de Recursos	20.000,00	09/12/2021

Fonte: PDDE Info. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar>

É a mesma situação ocorrida na Escola Municipal São João da Prata e toda rede municipal. Em 2020 o recurso do PDDE Emergencial só foi depositado quase na segunda quinzena de novembro e sua parcela complementar em 2021 foi um valor irrisório: R\$ 286,23 (duzentos e oitenta e seis reais e vinte e três centavos). Os programas PDDE Educação e Família e PDDE Sala de recursos só tiveram recursos em 2021 no mês de novembro e dezembro, respectivamente, sendo necessário fazer reprogramação dos recursos para realizar suas ações em 2022.

Ao serem questionados se consideram que a UEx tem autonomia na aplicação dos recursos financeiros advindos do PDDE, 8 dos colaboradores disseram que não, 5 responderam sim e 1 respondeu que a autonomia é parcial. Dos 18 entrevistados 2 não souberam responder. Como nem todos quiseram justificar suas respostas, seguem abaixo somente aquelas que tiveram justificativas:

Não. Porque a verba já vem direcionada para atender as demandas, além disso existe um limite de capital e custeio.

Não. Muitas vezes nós temos vontade para comprar determinado objeto devido a burocracia, não conseguimos.

Não. Só compra o que pode comprar.

Não. Porque nem tudo que a escola precisa, pode comprar com o recurso que chegou. Tem coisas que nós professores sugerimos para comprar, mas as resoluções não permitem. É o caso também do permanente e o custeio. Tem coisas que não é possível adquirir porque ultrapassa o valor do permanente, por exemplo.

Não. Porque o dinheiro já vem limitado em custeio e capital.

Não, pq a verba já vem com os requisitos de uso estabelecidos.

Não, porque não podemos utilizar os recursos no que necessitamos.

Sim, pois os recursos será aplicado nas demandas de maior exigência no momento.

Sim. Dentro do possível.

Sim. porque a UEX por meio do GT define prioridades de acordo com cada programa.

Sim. Todo recurso recebido é bem aplicado para o bom funcionamento da escola.

Parcialmente. Pois a limitação dos recursos entre custeio e capital tira um pouco dessa autonomia.

Observa-se que a maioria dos colaboradores consideram que não existe autonomia por parte da UEx para decisão quanto ao uso dos recursos do PDDE, por causa dos limites já estabelecidos de custeio e capital. Conforme estabelecido na Portaria nº 448 de 13 de setembro de 2002 da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), os recursos utilizados no PDDE são de dois tipos:

- Custeio – destinados à aquisição de bens e materiais de consumo, bem como a contratação de serviço para realização de pequenos reparos e adequações na estrutura física e outros serviços para funcionamento e manutenção das escolas;
- Capital – destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e de material permanente para a escola, que tenha como resultado a reposição ou elevação patrimonial.

Em relação ao PDDE Básico, as escolas podem escolher no ato da atualização cadastral de sua UEx, que é realizada anualmente por meio do sistema PDDE WEB, se preferem utilizar seus recursos divididos entre 70% para custeio e 30% para capital ou 80% para custeio e 20% para capital. No caso das Ações Integradas do PDDE, como são ações bem específicas, o percentual de custeio e capital será estabelecido em suas próprias resoluções.

Além das categorias custeio e capital que as UEx precisam estar atentas para não ferir ao utilizar os recursos do PDDE, não podem utilizar os recursos em algumas ações, conforme Resolução/CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, no Art. 4º, parágrafo 2º, a seguir:

§ 2º É vedada a aplicação dos recursos do PDDE e Ações Integradas em:

I – implementação de outras ações que estejam sendo objeto de financiamento por outros programas executados pelo FNDE, exceto aquelas executadas sob a égide das normas do PDDE e Ações Integradas;

II – gastos com pessoal;

III – pagamento, a qualquer título, a:

a) agente público da ativa por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados;

e b) empresas privadas que tenham em seu quadro societário servidor público da ativa, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados;

c) despesas de manutenção predial como aluguel, telefone, água, luz e esgoto;

d) despesa de caráter assistencialista.

IV – cobertura de despesas com tarifas bancárias, incluídas as previstas no art. 16, § 2º, desta Resolução;

e V – dispêndios com tributos federais, distritais, estaduais e municipais quando não incidentes sobre os bens adquiridos ou produzidos ou sobre os serviços contratados para a consecução dos objetivos do PDDE e Ações Integradas.

Segundo Ball (2016, p. 14) “o grau do jogo ou liberdade de “interpretação” varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos e dentro dos limites e das possibilidades do contexto”. Isso remete ao PDDE, principalmente quanto ao processo de prestação de contas dos seus recursos que através de uma legislação que não permite flexibilidade, acaba limitando os atores da política na tomada de decisões. Suas interpretações “são colocadas em contraposição ao que mais está em jogo, quais as consequências que poderiam resultar em agir ou não” (BALL, 2016, p. 68). No caso do PDDE o que está em jogo são os recursos financeiros, tão imprescindíveis para as escolas que, se não colocarem as “peças” de acordo o regulamento, poderão sofrer como penalidade a suspensão dos recursos.

Quanto aos textos produzidos na/para política, Mainardes (2006), a partir das considerações de Roland Barthes, apresenta dois estilos de textos que influenciam o envolvimento dos profissionais da escola na atuação das políticas. Um deles é o readerly ou prescritivo, que limita o envolvimento do leitor e sua produção de sentidos, assumindo uma função de consumidor anérgico, o que poderíamos caracterizar os textos normativos para prestação de contas do PDDE a esse estilo de texto. E o outro tipo é o writerly ou escrevível, em que o leitor é convidado a ser co-autor do texto e participante ativo na sua interpretação, nesse caso, os textos normativos e de orientação das Ações Integradas do PDDE poderiam servir como exemplos, já que envolve planejamento e atuação pedagógica, portanto, liberdade

interpretativa, tais como os Programas Mais Educação e Mais Alfabetização que não estão mais em vigência e os programas Tempo de Aprender, Brasil na Escola e Educação e Família, programas do atual governo.

2) Planejamento, utilização dos recursos e prestação de contas

A Resolução/CD/FNDE nº 9, de 2 de março de 2011 em seu Art. 3º, inciso I define como um dos procedimentos para o processo de aquisição de materiais e bens e contratação de serviços:

I – Seleção, em reunião com seus membros e/ou representantes da comunidade escolar, dos materiais e bens a serem adquiridos e/ou serviços a serem contratados, de acordo com as finalidades do programa, para suprirem as necessidades prioritárias das escolas que representam, devendo ser registrados em ata os produtos e/ou serviços escolhidos e os motivos que determinaram as escolhas;

Com base na legislação, foi questionado aos colaboradores se é realizado levantamento das necessidades prioritárias da escola para utilização dos recursos via PDDE, com registro em ata. Dos entrevistados, 50% responderam que esse procedimento é realizado em alguns programas do PDDE, 44,4% afirmaram que é feito com todos os programas e apenas um dos entrevistados afirmou que não é realizado lista de prioridades com registro em ata.

O registro em ata das decisões prévias sobre o uso dos recursos, apesar dos 50% informarem de que esse procedimento não é realizado na totalidade dos programas, é de extrema relevância para assegurar aos membros da UEx, principalmente o diretor escolar, de que os recursos não foram utilizados de forma obscura e sem aval da comunidade escolar, além disso é uma forma de garantir a transparência através da publicidade à comunidade escolar e local. Esse procedimento é estabelecido na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2011, no Art. 6º inciso IV.

f) afixar, nas sedes das escolas que representam, em local de fácil acesso e visibilidade, a relação dos seus membros e demonstrativo sintético que evidencie os bens e materiais e os serviços que lhes foram fornecidos e prestados a custas do PDDE e Ações Integradas, com a indicação dos valores correspondentes;

Também é descrito no Guia de Orientações para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (2011, p. 6):

Todos os materiais e bens e/ou serviços escolhidos, bem como as razões que determinam as escolhas, deverão ser registrados em ata, com subsequente afixação de sua cópia legível em local de fácil acesso e visibilidade, na sede da escola beneficiária, para divulgação, em especial à comunidade escolar, das aquisições e/ou contratações que serão realizadas com os recursos do PDDE. Tal iniciativa tem por objetivo incentivar a participação e o controle sociais na gestão desses recursos, promover escolas mais democráticas e garantir maior transparência no uso do dinheiro público.

Quase a totalidade dos membros afirmou ter a oportunidade de opinar quando são realizadas as reuniões da UEx para decisões quanto ao uso dos recursos, equivalendo, portanto, a 94,4% dos entrevistados. Inclusive, uma das colaboradoras argumentou numa das rodas de conversa: “oportunidade para opinar a gente tem, mas nem sempre nossa opinião é atendida porque o dinheiro não dá para atender o desejo de todos”. Apenas um respondeu não ter a oportunidade para opinar. A participação nas decisões colegiadas é assegurada na Resolução/CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, no Art. 6º inciso IV, que diz:

c) exercer plenamente autonomia de gestão do PDDE e Ações Integradas, assegurando à comunidade escolar participação sistemática e efetiva nas decisões colegiadas, desde a seleção das necessidades educacionais prioritárias a serem satisfeitas até o acompanhamento do resultado do emprego dos recursos do PDDE e Ações Integradas;

Segundo Ball (2016, p.23) “as escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam”. É o caso do processo de levantamento das necessidades prioritárias da escola para utilização dos recursos via PDDE. Priorizar as prioridades é, muitas vezes, desgastante e envolve disparidade entre discursos numa arena conflituosa que suscita resistência, acomodação, subterfúgio e conformismo (MAINARDES, 2006). Quanto ao processo de tomada de decisões orçamentárias, Ball (2016, p. 84) acrescenta:

O tesoureiro ou o gestor escolar também serão frequentemente confrontados com a necessidade de encontrar “flexibilidade” nas e por meio das dotações orçamentárias que irão financiar novas iniciativas e dificuldades imprevistas. Eles “interpretam” a política em relação aos recursos e definem limites ou abrem possibilidades para o trabalho de tradução”.

Ainda na Resolução/CD/FNDE nº 9, de 2 de março de 2011 em seu Art. 3º, inciso III é estabelecido que sejam realizadas pesquisas de preços, a partir do que foi decidido em reunião e lavrado em ata, conforme citação a seguir:

III – realização de pesquisas de preços dos produtos e/ou serviços indicados na ata referida nos incisos anteriores, junto ao maior número possível de fornecedores e/ou prestadores que atuem nos ramos relacionados com a natureza do produto e/ou do serviço a ser adquirido e/ou contratado, sendo obrigatória a avaliação de, no mínimo, 3 (três) orçamentos a fim de evitar quaisquer favorecimentos e a garantir a escolha da proposta mais vantajosa para o erário;

Em relação as pesquisas de preços, escolha das melhores propostas e realização das compras e/ou contratação dos serviços, todas as escolas seguem o regulamento estabelecido na resolução supracitada e nos boletins de informação e orientação formulados pelo MEC/FNDE, por serem documentos exigidos para a prestação de contas junto a Entidade Executora. E havendo quaisquer irregularidades pode correr o risco de suspensão dos próximos recursos.

Ao questionar quem são os responsáveis pela realização da pesquisa de preço, escolha da melhor proposta e realização da compra e/ou contratação de serviços, 88,9% responderam que é o diretor da escola; 61,2% presidente da Diretoria; 44,5% tesoureiro e 11,2% assinalaram que todos os membros da UEx assumem essa responsabilidade.

O Estatuto unificado, no Art. 17, que trata sobre as competências do Presidente da Diretoria, no inciso III diz: “Administrar, juntamente com o tesoureiro e em consonância com o estatuto, os recursos financeiros da Unidade Executora Própria”.

Observa-se que, de acordo com o texto normativo, os membros responsáveis pela administração dos recursos financeiros, inclusive quem assinam cheques, são o presidente e o tesoureiro da Diretoria, além de que o cartão PDDE vem em nome do presidente, podendo também ser requerido em nome do tesoureiro. No entanto, de acordo os percentuais é claro que o diretor escolar, apesar de não fazer parte da diretoria, é a pessoa que acaba assumindo responsabilidades que pela legislação não é dele. Vale lembrar que o diretor escolar no município é membro nato do Conselho Deliberativo.

Quanto a organização dos documentos para prestação de contas junto a Entidade Executora (Prefeitura Municipal), mais uma vez o diretor escolar é citado quase que unanimemente (94,5%) como o responsável por essa ação. O presidente da Diretoria aparece com um percentual de 44,4% e o tesoureiro 27,8%. Segundo o Art. 19 do Estatuto que trata sobre as atribuições do secretário da Diretoria, no inciso IV diz: “manter organizada e arquivada a documentação expedida e recebida”, no entanto, pelos dados, quando se trata da organização da pasta para ser entregue no Setor de prestação de contas do PDDE na Secretaria de Educação, essa responsabilidade recai sobre o diretor.

Parente (2017, p. 275) justifica que essa multiplicidade de atribuições sobre os diretores escolares se dá em razão da ampliação das práticas de gestão fundamentadas no gerencialismo que trabalha numa perspectiva de expandir a quantidade de atividades da escola. Segundo o autor:

A administração de projetos e a prestação de contas também contribuem para o fortalecimento do gerencialismo na escola, na medida em que ocupam grande parte do tempo do gestor com tarefas burocráticas. A necessidade de incorporar à escola vários projetos, o gerencialismo de procedimentos administrativos complexos associados a sistemas automatizados que nem sempre funcionam adequadamente e o controle de várias contas bancárias para justificar os recursos utilizados são alguns dos mecanismos que burocratizam profundamente a gestão da escola, além de ocupar um tempo excessivo do diretor, que deixa de realizar outras tarefas para cumprir prazos e apresentar documentos necessários para a regularização dos projetos desenvolvidos na escola.

Sobre o Parecer do Conselho Fiscal emitido para aprovação das contas, 66,7% responderam que tem conhecimento desse documento e analisa as contas contidas na pasta de prestação de contas; 22,2% não têm conhecimento do Parecer e 11,1% tem conhecimento do documento, mas não analisa as contas.

É de competência do Conselho Fiscal, segundo o Art. 22 do Estatuto, em seus incisos I e II:

- I – fiscalizar as ações e a movimentação financeira da Unidade Executora Própria: entradas, saídas e aplicação de recursos, *emitindo pareceres* para posterior apreciação da Assembleia Geral (grifo meu);
- II – examinar e aprovar a programação anual, relatório e a prestação de contas, sugerindo alterações, se necessário, mediante *emissão de pareceres* (grifo meu).

O Parecer do Conselho Fiscal é um documento que é exigido para a prestação de contas junto a EEx, que tem como finalidade aprovar (com ressalvas ou sem ressalvas) ou desaprovar a Prestação de contas após verificação dos documentos do período em exercício, levando em consideração se estão em conformidade com as normas jurídicas e contábeis e de acordo com a legislação do PDDE.

Os dados acima mostram que nem todos têm conhecimento do documento e alguns conhecem, mas dizem não analisar os documentos para a prestação de contas do PDDE. Essa é uma realidade já mencionada anteriormente, que alguns membros da UEx, como pais de alunos por exemplo, participam do órgão colegiado na função de conselheiro fiscal por boa vontade, mas com algumas dificuldades técnicas para analisar os documentos burocráticos e

financeiros, passando essa atribuição para os outros membros e assinando o Parecer de acordo com a confiabilidade depositada naqueles que assumiram o papel que seria seu.

Sobre a frequência com que são realizadas reuniões com toda a comunidade escolar para tratar dos recursos financeiros recebidos e prestação de contas desses recursos via PDDE, os colaboradores em sua maioria (88,9%) expuseram que não existe calendário específico, ocorrendo as reuniões de acordo com a necessidade. Um dos entrevistados afirmou que as reuniões ocorrem semestralmente e outro colaborador assinalou não acontecer reuniões para tratar dessa pauta.

De acordo o Estatuto das UEx, no Art. 7º, parágrafo 1º a Assembleia Geral Ordinária deve ocorrer duas vezes por ano para discussão e aprovação da Programação Anual, o Plano de Aplicação de Recursos, a Prestação de Contas do término do exercício e o Relatório Anual, junto com o Parecer do Conselho Fiscal. O Art. 8º diz que a Assembleia Geral Extraordinária deve ser realizada sempre que se fizer necessário.

Além da Assembleia Geral Ordinária e Extraordinária, o Art. 27, estabelece que haverá reuniões administrativas, no mínimo uma vez ao mês, com a presença da Diretoria ou dos Conselhos Fiscal e Deliberativo da UEx.

Os dados coletados mostram que não existe um calendário de reuniões, nem para as questões administrativas com a presença dos membros da UEx, nem para a Assembleia Geral com a presença da comunidade escolar e local. Essa situação já havia sido mencionada por 33,3% dos colaboradores como uma das dificuldades para atuação da UEx no PDDE. Alguns dos entrevistados argumentaram que a elaboração de um calendário ajudaria aos membros a organizar seus compromissos, já que teriam conhecimento das datas com bastante antecedência. Além disso, seria uma forma de manter uma comunicação assídua e organizada com os membros da UEx.

Diante de todas as questões analisadas, a partir das percepções e vivências dos membros das UEx, pudemos evidenciá-los como atuantes da política, inclusive identificando algumas limitações que o Programa Dinheiro Direto na Escola traz, fazendo com que se esbarrem para o envolvimento criativo em suas práticas.

Ball (2016) argumenta que normalmente os formuladores das políticas possuem uma visão idealizada de escolas, escrevendo os textos das políticas sem levar em consideração suas histórias, contextos e recursos disponíveis. Às vezes não são bem pensadas, nem tampouco bem escritas, havendo a necessidade de serem reescritas ou reajustadas conforme objetivos de cada governo. Sendo assim, a interpretação se torna de extrema importância, pois as escolas

acabam tendo a responsabilidade de dar sentido à política e, de forma criativa e complexa traduzi-la na prática.

Dessa forma, as capacidades, potencialidades e limites divergem de escola para escola, dependendo de seus contextos específicos como: recursos diferentes, histórias e culturas específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais, desafios de ensino e de aprendizagem, admissão de estudantes, envolvimento com as autoridades locais e experiência com as pressões dos órgãos nacionais.

Nesse contexto, através dos dados da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Novo Prado e Escola Municipal São João da Prata, pudemos refletir sobre a política do PDDE, comparando seus textos normativos e a forma como os sujeitos atuantes dessa política, os membros das UEx, os interpretam e os traduzem através da prática, mostrando, dessa forma, os limites e estratégias para que o controle social seja efetivado e garanta recursos financeiros para suas unidades escolares. Obviamente, esses dados não têm como evidenciar a dimensão complexa do que é fazer acontecer o programa no dia-a-dia da escola, mas de forma bastante despretensiosa e limitada, dá um pontapé inicial para o entendimento de que as políticas não são simplesmente implementadas nas escolas, mas atuadas no contexto da prática, colocadas em ação pelas mais diversas pessoas que constituem a comunidade escolar e local, e, por estarem imersas nessa diversidade, tornam-se tão dinâmicas e conflituosas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação nos permitiu analisar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na rede municipal de Itamaraju – BA e a atuação dos membros das Unidades Executoras Próprias no controle social do programa.

Por se tratar de uma política pública educacional de financiamento da Educação Básica, fizemos uma viagem no tempo através de uma pesquisa bibliográfica, desde o Brasil Colônia até o contexto político atual, constatando por meio desse mapeamento histórico como a educação pública brasileira foi marcada por avanços e retrocessos para a garantia de recursos financeiros. A vinculação constitucional de recursos à educação é uma prova disso, que teve seu início em 1934, sendo revogada logo depois em 1937, retomada em 1946, revogada mais uma vez em 1967, sendo restabelecida somente em 1983 e igualmente consagrada na Constituição de 1988. Foi muito interessante situar o PDDE no contexto histórico do financiamento da educação e descobrir que sua fonte de financiamento, o salário-

educação (a segunda maior fonte de financiamento da educação pública), foi criado em 1964, sofrendo várias reformulações ao longo dos anos.

O PDDE, criado em 1995, fortemente ancorado nos princípios do Banco Mundial, tendo como nomenclatura inicial o PMDE (Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) foi a primeira política de descentralização e gestão de recursos da educação. Sua denominação atual (PDDE) foi instituída em 1998, mas ainda atendendo as escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo ampliado o atendimento para toda a Educação Básica a partir de 2009. O programa foi iniciado em Itamaraju, a partir de 1997 com a constituição de 38 Unidades Executoras Próprias (UEX) que atendiam suas 38 respectivas escolas da sede e campo e ampliou esse atendimento ao longo dos anos, perfazendo atualmente um total de 50 UEX que atendem 56 escolas da rede municipal.

Mediante a pesquisa e análise de documentos das eleições bienais das duas UEX em estudo, o Colegiado Escolar Escola Municipal Novo Prado e a Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal São João da Prata, ocorridas no período de 2017 a 2022, pudemos identificar que na Diretoria quem lidera como maior representatividade da comunidade escolar são os professores e em seguida os secretários ou técnicos de secretaria, não tendo representantes de pais ou responsáveis. Estes assumiram funções no Conselho Fiscal nas três eleições bienais consecutivas. O principal motivo da representatividade de funcionários da escola na Diretoria é pela facilidade do acesso e comunicação com a direção escolar na tomada de decisões e organização dos documentos de prestação de contas referentes a utilização dos recursos financeiros advindos do PDDE.

Por meio da Pesquisa de campo, constatamos que os 18 colaboradores consideram o PDDE como um programa de financiamento de grande relevância para a escola, mas que deveria aumentar o montante dos recursos financeiros para ampliar o atendimento das necessidades escolares. Admitem que é de suma importância a participação dos membros das UEX no controle social do programa, mas destacam que existem várias dificuldades que impedem uma participação mais efetiva e de qualidade, sendo as principais: comprometimento do horário de trabalho ou pela dificuldade de deslocamento para resolver questões bancárias ou realização de cotação de preços e compras no comércio; falta de tempo para melhor dedicação em suas atribuições; falta de autonomia para uso dos recursos, de calendário de reuniões ordinárias, de informação e preparação técnica. Nessa conjuntura, é notório que o diretor escolar, membro nato como Presidente do Conselho Deliberativo, acaba assumindo responsabilidades que, pelos documentos legais não são suas, mas no contexto da

prática acaba sendo, para garantir que todas as exigências do programa sejam cumpridas e garantam novos recursos financeiros.

Tomando como fundamento a Abordagem do Ciclo de Políticas a partir das contribuições de Stephen Ball e colaboradores, analisamos os documentos oficiais e textos legais do Programa Dinheiro Direto na Escola e das Unidades Executoras Próprias, comparando-os com a atuação dos membros das UEx colaboradores da pesquisa, no contexto da prática, pois considerar “a ação dos sujeitos é um aspecto crucial para a compreensão das políticas” (BALL, 2011, p. 156).

Por meio dessa análise, pudemos compreender como as escolas lidam com as múltiplas demandas que envolvem o Programa Dinheiro Direto na Escola e de que forma os membros das UEx interpretam de forma criativa os textos normativos do PDDE e dos órgãos colegiados para colocar o programa em prática, levando em conta os fatores contextuais e culturas profissionais de cada sujeito da comunidade escolar, pois estes trazem histórias, experiências, valores e propósitos que são determinantes para que a política seja atuada. Nesse sentido, Ball (2011, p. 259) afirma que “os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura”.

Podemos afirmar, portanto, que o PDDE, assim como toda política educacional, não é simplesmente implementada pelas representações da comunidade escolar, mas atuada de acordo com suas interpretações, tensões, resistência, contextos e traduzidas através da prática. Os textos normativos da política, nessa ótica, perdem a lógica do engessamento porque na arena do contexto da prática, certamente serão alterados ou adaptados conforme o processo de interpretação, reinterpretação e tradução por aqueles que transformam a política em ação.

Esse trabalho é a sistematização de um processo bastante desafiador, mas com riquíssimas contribuições para a reflexão sobre o contexto das políticas educacionais e como estas chegam nas escolas para que sejam “implementadas”. É uma contribuição para o tema em questão, sem nenhuma pretensão de ser um fim, mas um meio, uma alternativa aberta a sugestões para a busca incessante de uma educação mais democrática e participativa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, A. **Estado Absoluto e Ensino de Primeiras Letras**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1997.

ALMEIDA, Carla e TATAGIBA, Luciana Ferreira. **Os conselhos gestores sob o crivo da política: balanços e perspectivas**. Serv. Soc., São Paulo, n. 109, p. 68-92, jan./mar. 2012. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/pRrVfjB4MXqZkbLJDYwd7GJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 12 de jul. 2021.

AMÉRICO, Tiago. Na pandemia, 71% das famílias moradoras de favelas perderam metade da renda. **CNN BRASIL**, 2021. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/03/28/na-pandemia-71-das-familias-moradoras-de-favelas-perderam-metade-da-renda>. Acesso em 25 abr. 2021.

APUFPR. Governo fará cortes de recursos na Educação e destinará verbas para buscar apoio à Reforma Administrativa. **APUFPR – Associação dos Professores da UFPR**. Disponível em:

<https://apufpr.org.br/2020/10/05/governo-fara-cortes-de-recursos-na-educacao-e-destinara-verbas-para-buscar-apoio-a-reforma-administrativa/>. Acesso em 25 abr. 2021.

ARAÚJO, Ana Lídia. Cerca de seis milhões de alunos brasileiros não têm acesso à internet. **Correio Braziliense**, 2020. Disponível em:

<https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/09/4873174-cerca-de-seis-milhoes-de-alunos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette, HOSKINS, Kate; PERRYMAN, Jane. **Como as escolas fazem as Políticas – atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Organizadores). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação & Realidade, vol. 35, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 37-55 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>. Acesso em: 30 jun.2021

BASÍLIO, Ana Luiza. Entenda as principais mudanças no Fundeb. Carta Capital, agosto, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-as-principais-mudancas-no-fundeb/> Acesso em: 18 de jun. de 2021

BOL NOTÍCIAS. Brasil chega a 41,8 milhões de vacinados contra covid, 19,75% da população. **BOL Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/05/22/vacinacao-covid-19-coronavirus-22-de-maio.htm>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. **História Constitucional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BRASIL, **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: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 25 de mar. de 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo**. Brasília, 2020. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122 . Acesso em 10 de jun. 2021.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso em 10 de jun. 2021.

_____. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Ações Educacionais. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora Própria**. Brasília, 2014. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/manuais-e-orientacoes-pdde> . Acesso em 10 de jun. 2021.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 17 de 19 de abril de 2011**. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011> . Acesso em 10 de abr. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 12 de abr. de 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em 20 de mar. 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em 20 de mar. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 20 de mar. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de mar. 2021.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html> Acesso em 10 de mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 10 de mar. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em 10 de mar. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em 15 de mar. de 2021.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em 15 de mar. de 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 15 de mar. de 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso em: 15 de mar. de 2021.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 12, de 10 de maio de 1995.** Disponível em:
http://www.fnde.gov.br/dadosabertos/en_AU/organization/about/pdde Acesso em: 8 de mai. de 2021.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 17 de 19, de abril de 2011.** Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011> Acesso em: 8 de mai. de 2021.

_____. **Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1998/medidaprovisoria-1784-14-dezembro-1998-368872-norma-pe.html> Acesso em: 8 de mai. de 2021.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003.** Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em: 10 de mai. de 2021.

_____. **Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/mpv/455.htm Acesso em: 8 de jun. de 2021.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em: 8 de jun. de 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 17 de mai. de 2021.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3ocdfnden%C2%BA-10-de-18-de-abril-de-2013> Acesso em 17 de mai. de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Curso PDDE/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Secretaria de Educação a Distância, Formação pela Escola, 5 ed. Brasília, 2013.

_____. Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::::9:P9_ID_PUBLICACAO:8754 Acesso em 15 de mai. de 2022.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 128, maio/agos. 2006.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução de Ana Cristina Nasser. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CONTEE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Aprovação do Fundeb foi vitória da sociedade brasileira. A luta continua! **Diretoria Executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino.** Brasília, 22 de julho de 2020. Disponível em: <https://contee.org.br/aprovacao-do-fundeb-foi-vitoria-da-sociedade-brasileira-a-luta-continua/> Acesso em: 18 de mai. de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84862> Acesso em: 05 de mar. 2021.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Fragmentos de diários de campo, escrita e devir texto.** In: CALLAI, C, A. (Org.). Uma Escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. P. 11-123.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Módulo II. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição Dutra; FREITAS, Renan Moura de Freitas. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na Educação Pública. **Revista Semana Pedagógica,** v. 1, n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/>. Acesso em 25 mai. 2021.

ESTADÃO CONTEÚDO. Educação – Corte nas universidades federais afeta bolsas e pesquisa, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia->

<estado/2021/05/13/corte-afeta-bolsas-e-pesquisa-nas-universidades-federais.htm>. Acesso em: 25 de mai. 2021.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças - **A Educação no Brasil Colônia**. Revista da Anpoll, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/351>. Acesso em: 13 de mai. 2021.

FARENZENA, Nalú. **Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo**. Textura, v. 19, n. 40, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3019> Acesso em: 5 de jul. de 2021.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN**. 2014, 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19286> Acesso em: 14 de mar. 2021.

FILHO, João Cardoso Palma. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas**. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf> Acesso em: 13 de mar. 2021.

FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios/ Paulo Freire** – 5. Ed – São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Aline da Silva. **O direito à Educação Básica e o problema do seu financiamento**. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico), Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1258> Acesso em: 14 de mar. 2021.

G1. Mapa da vacinação contra COVID 19 no Brasil. **G1 Bem Estar**, 2021. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/> . Acesso em 16 de jul. de 2021.

GASPARI, Élio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb**. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65. Jan./jun. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2520> Acesso em: 15 de abr. de 2021.

HORTA, José Silvério Baía. **Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática**. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. Medo à liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 137-206.

JESUS, Wellington Ferreira de. **A vinculação de recursos para a educação e a UDN**. In Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010, p. 213-236. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86y5hHW3nv4GsNnmpqkRg5F/?lang=pt> Acesso em: 18 de mar. 2021.

KANG, Thomas. **Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964**. Revista Estudos Econômicos, vol. 41, nº 3, p. 573-598, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/JjXGhdJMCRG6gcQ6jGgryVj/?lang=pt> Acesso em: 12 de mai. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicação quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto. v. 17, n. 72, p.11-33, Brasília, fev./jun. 2000. Disponível em https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf. Acesso em 28 de jul. 2021.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUTZ, Diego. **Trajetórias do Salário-Educação (1997-2018) como Política de Financiamento da Educação**. Tese (Doutorado). Unviersidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220524> Acesso em: 26 de mai. de 2021.

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), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/158063> Acesso em: 02 de nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 02 de jul. 2021.

MANZINI, Eduardo J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, 1990, v. 26/27, p. 149-158.

MARTINS, Paulo Sena; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Como seria o financiamento de um Sistema Nacional de Educação na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. In Jornal de Políticas Educacionais, nº 14, julho-dezembro 2013, p. 3-16. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38221> Acesso em: 12 de mar. 2021.

MELCHIOR, J. C. A. **O financiamento da educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1987.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONLEVADE, João Antônio. **Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil**. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.4, 2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca> Acesso em: 13 de mar. 2021.

MORAIS, Christianni Cardoso; OLIVEIRA, Cleide Cristina. **Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v.3, n.1, p. 81-104, jan. /jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6552> Acesso em: 20 de mar. de 2021.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Instituições escolares no Brasil colonial e imperial**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 28, p. 181-203, dez. 2007. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/706/ARTIGO_Institui%C3%A7%C3%B5esEscolaresBrasil.pdf?sequence=1 Acesso em 28 jun. 2020.

NUNES, Alynne Nayara Ferreira. **Financiamento da educação básica no Brasil: uma análise dos arranjos jurídicos adotados ao longo do período republicano**. Revista Digital de Direito Administrativo. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto – FDRP, Universidade de São Paulo – USP, RDDA, vol. 4, n.1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/122956> Acesso em: mar. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não têm coleta de esgoto. **G1 Educação**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/21/cresce-numero-de-escolas-publicas-sem-banheiro-e-internet-banda-larga-coleta-de-esgoto-nao-chega-a-358-mil-predios-escolares.ghtml>. Acesso em 22 mai. 2021.

OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Inventariando o financiamento da Educação no período colonial e os primeiros indícios da educação profissional**. Revista Labor. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, v. 2. N. 24, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60181> Acesso em: 6 de mar. de 2021.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PARENTE, Juliano Mota. **Gestão Escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar**. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio./agos. 2017. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br Acesso em: 23 de jun. de 2021.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de **Pesquisa Qualitativa. Psicologia em Estudo**. Psicol. estu., v. 24, e43536, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/BVGWD9hCCyJrSRKrsp6XfJm/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 de mar. de 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/CGNjzvDkKNcTxbKn86fTX3x/?lang=pt> Acesso em: 27 de mar. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Área de concentração: Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo. 1999. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Tese-Peroni-1999.pdf> Acesso em: 07 de mai. de 2021.

PINTO, Rezende; MARCELINO, José; ADRIÃO, Theresa, Adrião. **Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil**. Eccos Revista Científica, São Paulo, vol. 8, n. 1, jan/jun, 2006, pp. 23-46. Disponível em <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=71580102> Acesso em: 20 de mai. 2021.

R7 Educação. Bolsonaro sanciona lei de Política de Inovação Educação Conectada. **R7**, 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/bolsonaro-sanciona-lei-de-politica-de-inovacao-educacao-conectada-02072021> Acesso em 18 de jul. de 2021.

REDAÇÃO RBA. Bolsonaro veta projeto que garantia internet gratuita a alunos e professores de escolas públicas. **RBA Rede Brasil Atual**, 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/03/bolsonaro-veta-internet-gratuita-aunos-professores-escolas-publicas/>. Acesso em 23 mai. 2021.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Controvérsias sobre a pobreza: franciscanos e jesuítas e as estratégias de financiamento das missões no Brasil colonial**. Estud. hist., Rio de Janeiro, v. 27, n. 53, p. 27-48, jun. 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/14486> Acesso em: 17 de abr. 2021.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil. 2010**, Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8313?mode=full> Acesso em: 26 jun 2021

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional no regime militar**. Cad. Cedes. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 de mai. 2021.

SILVA, José Afonso da. **Direito Constitucional Positivo**. 35ª ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2011

SILVA, Maria Stela Campos da; PEREIRA, Bianca Araujo de Oliveira. **O financiamento da educação básica no Brasil: análise dos papéis dos entes federados da república velha aos dias atuais**. R. Dir. Gar. Fund., Vitória, v. 19, n. 2, p. 181-214, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1080> Acesso em: 17 de abr. 2021.

SOUZA, Mayara Paiva de. **A Constituinte de 1946: a bancada udenista e a reinterpretção do tempo**. In Revista de História e Estudos Culturais, Vol. 8, Ano V, nº 4, out-dez 2008, p. 1-14. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/94> Acesso em: 20 de mai.2021.

TATAGIBA, Luciana Ferreira. **Participação, Cultura Política e Modelos de Gestão: A democracia gerencial e suas ambivalências**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais –

Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279838>. Acesso em: 25 de jun. 2021.

UCB - Universidade Castelo Branco. **História da Educação Brasileira**. – Rio de Janeiro: UCB, 2007. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/Historia da Educacao I](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/Historia_da_Educacao_I) Acesso em: 13 de mai/2021.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Obrigatoriedade e gratuidade da instrução elementar: articulação entre o público e o privado**. Revista de Administração Educacional. Recife, v.1, n.1, jul./dez, p. 09-26, 1997. Disponível em: <https://flaviawerle.wordpress.com/category/artigos/> Acesso em: 13 de mai./2012.

VERALDO, Ivana. **A educação brasileira na segunda metade do século XVIII**. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine, NEVES, Fátima Maria (Org.). Fundamentos históricos da educação no Brasil. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 45-56. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/eev118x> Acesso em: 13 de mai./2021.

ZAMBONE, Alessandra Maria Sabatine; TEIXEIRA, Maria Cristina. **O financiamento da Educação na Constituição de 1988**. Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 7, n. 7, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/1974> Disponível em 13 de abr. de 2021.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADA AOS MEMBROS DAS UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS

Caros(as) Colaboradores(as),

Gostaria de contar com a sua colaboração para conceder essa entrevista que faz parte da pesquisa intitulada A ATUAÇÃO DAS UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS NO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O CONTROLE SOCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ITAMARAJU. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

- Escola Municipal Novo Prado
- Escola Municipal São João da Prata

2. NOME DA UEx

- Colegiado Escolar Escola Novo Prado
- Associação de Pais e Mestres Escola São João da Prata

3. IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR

3.1 Escolaridade:

- Sem escolarização
- Fundamental completo
- Fundamental incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Superior completo
- Cursando Ensino Superior
- Pós graduado
- Cursando Pós graduação

3.2 Representação no Conselho Escolar:

- diretor(a) da escola
- professor
- coordenador pedagógico
- pai ou responsável
- pessoal técnico administrativo
- ex-diretor
- pai ou responsável de ex-aluno

3.3 Função que ocupa na UEx:

- Presidente da Diretoria

- Vice-presidente da Diretoria
- Tesoureiro
- Secretário
- Membro do Conselho Fiscal
- Presidente do Conselho Deliberativo

3.4 Tempo de experiência na função:

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos

3.5 Participou como membro da UEx em quantos mandatos?

- 1 mandato
- 2 mandatos
- 3 mandatos
- 4 mandatos
- outros _____

4. QUESTÕES RELACIONADAS AO CONSELHO ESCOLAR

4.1 Conheço a Lei Municipal Nº 925/2016 que cria os Conselhos Escolares na rede municipal de Itamaraju.

- Sim
- Não
- Parcialmente

4.2 O Conselho Escolar realiza reuniões administrativas:

- mensalmente
- bimestralmente
- semestralmente
- Não existe calendário de reuniões. Acontecem, extraordinariamente, quando se faz necessário.

4.3 As reuniões são conduzidas pelo:

- Presidente da Diretoria
- Diretor da escola
- Outros

4.4 Os assuntos tratados na reunião são de natureza:

- pedagógica (PPP; proposta curricular; projetos de parceria entre escola e comunidade, acompanhar indicadores educacionais, promover realização de eventos culturais);
- administrativa (Regimento Escolar; recomendação de providências quanto ao espaço físico, material escolar e pessoal da escola; acompanhar cumprimento do Calendário Escolar; acompanhar a realização do Censo Escolar; ajudar a cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente);
- financeira (participar do planejamento orçamentário e deliberação de prioridades para aplicação dos recursos; zelar pela correta aplicação dos recursos, prestação de contas referentes aos programas e projetos desenvolvidos pela escola).

4.5 A criação e atuação do Conselho Escolar impactou, de alguma forma, a organização e funcionamento da escola?

- Sim
 Não
 Parcialmente

4.6 Marque as dificuldades mais recorrentes que impedem o funcionamento do Conselho Escolar:

- Falta de tempo dos Conselheiros para dedicação mais assídua às suas atividades no Conselho;
 Falta de autonomia do Conselho Escolar;
 Falta de comunicação ou comunicação reduzida por parte da Direção escolar;
 Falta de um calendário de reuniões ordinárias;
 Falta de informação e preparação técnica por parte dos Conselheiros;
 Outros _____

4.7 Entre as opções abaixo, quais colaboram para melhoria da atuação do Conselho Escolar?

- Cada Conselheiro organizar e otimizar seu tempo para ser mais presente;
 Melhorar a comunicação entre Direção e Conselho Escolar;
 Elaborar Calendário de reuniões ordinárias;
 Realizar reuniões de formação técnica para estudo da Lei Municipal, PPP, Regimento Interno e outros documentos normativos da escola;
 Realizar eventos para informar a comunidade escolar sobre a importância do Conselho Escolar, no intuito de motivar as pessoas à participação como membro;
 Outros _____

5. QUESTÕES RELACIONADAS A UNIDADES EXECUTORA PRÓPRIA (UEX) E O PDDE

5.1 Os recursos do PDDE têm contribuído para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola?

- Sim/muito
 Sim/pouco
 Não tem contribuído
 Outros _____

5.2 Quais recursos das ações integradas do PDDE a escola recebeu em 2020/2021?

- PDDE Escola Acessível;
 PDDE Salas de Recursos Multifuncionais;
 PDDE Água e Esgotamento Sanitário;
 PDDE Escola do Campo;
 Educação Conectada;
 PDDE Emergencial;
 Programa Brasil na Escola;
 Outro _____
 Não sei informar quais recursos a escola recebe.

5.3 Tenho conhecimento dos valores repassados a esta escola através do PDDE

- Sim

- Não
- Parcialmente

5.4 Conheço minhas atribuições quanto a função em que ocupo na UEx

- Totalmente
- Parcialmente
- Desconheço

5.5 Conheço o Estatuto que regulamenta o funcionamento da UEx

- Totalmente
- Parcialmente
- Desconheço

5.6 Conheço a Ata de Constituição da UEx

- Totalmente
- Parcialmente
- Desconheço

5.7 É realizado levantamento das necessidades prioritárias da escola para utilização dos recursos via PDDE, com registro em ata?

- sempre/com todos os programas
- às vezes/em alguns programas
- somente com o PDDE Básico
- Não é realizado lista de prioridades com registro em ata
- Outro _____

5.8 Como membro da UEx e representante da comunidade escolar, tenho a oportunidade de participar efetivamente das decisões quanto ao uso dos recursos

- Tenho oportunidade de opinar
- Às vezes me dão oportunidade para opinar
- Não tenho oportunidade para opinar
- Outro _____

5.9 Assinale o(s) responsável(is) pela realização de pesquisa de preço, escolha da melhor proposta e realização da compra e/ou contratação de serviços:

- Diretor da escola
- Presidente da diretoria da UEx
- Tesoureiro da UEx
- Outro _____

5.10 Assinale o(s) responsável(is) pela organização dos documentos para prestação de contas junto a Entidade Executora (Prestação de Contas da Secretaria de Educação):

- Diretor da escola
- Presidente da diretoria da UEx
- Tesoureiro da UEx
- Outro _____

5.11 Sobre o parecer do Conselho Fiscal emitido para aprovação das contas:

- Tenho conhecimento do documento, mas não analiso as contas

- Tenho conhecimento e analiso as contas contidas nas pasta da Prestação de Contas
 Não tenho conhecimento

5.12 Com que frequência são realizadas reuniões com toda a comunidade escolar sobre os recursos financeiros recebidos e prestação de contas desses recursos via PDDE?

- mensalmente
 bimestralmente
 semestralmente
 Não há calendário específico. Ocorre de acordo com a necessidade
 Não acontecem reuniões para tratar dessa pauta

5.13 Os recursos repassados a escola são suficientes para suprir suas necessidades?

- Sim
 Não
 Outro _____

5.14 Quais providências são tomadas pela escola para tentar suprir suas necessidades?

- Vendas através de brechó
 Rifas
 Venda de comidas típicas em festa junina
 Outro _____

5.15 Você considera que a UEx tem autonomia na aplicação dos recursos financeiros advindos do PDDE? Justifique!

5.16 Assinale as principais dificuldades ou desafios enfrentados para a atuação da UEx em relação ao PDDE na unidade escolar:

- Falta de compartilhamento de tarefas entre os membros da UEx;
 Falta de estrutura física e de pessoal para implementação dos programas e ações;
 Falta de tempo dos membros da UEx para dedicação mais assídua às suas atividades;
 Falta de autonomia da UEx para decidir sobre o uso dos recursos;
 Falta de comunicação ou comunicação reduzida por parte da Direção escolar;
 A Direção escolar não delega as responsabilidades cabíveis a cada membro, assumindo a responsabilidade que seria da UEx.
 Falta de um calendário de reuniões ordinárias;
 Falta de informação e preparação técnica por parte dos Conselheiros;
 Falta apoio técnico da EEx;
 Dificuldade de deslocamento às lojas e Banco do Brasil, seja por motivo de comprometimento em relação ao trabalho ou por ser oneroso, visto ser um trabalho voluntário;
 Outro _____

5.17 O que poderia ser feito para melhorar a atuação da UEx em relação ao PDDE na unidade escolar?

- Que haja mais envolvimento dos membros de forma que compartilhem tarefas para execução do que é planejado;

- () Antes de aderir aos programas/ações, a UEx, juntamente com a EEx avaliem se, de fato, há condições para viabilizar as atividades;
- () Cada membro da UEx organizar e otimizar seu tempo para ser mais presente em suas atribuições;
- () Que a UEx tenha mais autonomia no controle social dos recursos do PDDE;
- () Melhorar a comunicação entre Direção e UEx;
- () Que haja maior descentralização por parte da Direção escolar em relação ao uso dos recursos;
- () Elaborar Calendário de reuniões ordinárias;
- () Realizar eventos para informar a comunidade escolar sobre a relevância da UEx para a garantia dos recursos do PDDE , no intuito de motivar as pessoas à participação como membro;
- () Realizar com maior frequência, reuniões e cursos de formação técnica;
- () Outro _____

5.18 Caso tenha alguma consideração ou sugestão em relação ao PDDE que não foi contemplado nas questões anteriores, descreva no espaço abaixo:

Grata por sua participação!